

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Társadalomtudományi Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Ébl Zsuzsa

Szegénység és motiváció a hazai alsó középfokú duális szakképzésben részt vevők körében

Egy nemzetközi kutatás hazai tapasztalataira épülő kvalitatív felmérés eredményei, fém- és gépipari szakmák oktatóinak és tanulóinak nézőpontjai

Szociológia Doktori Iskola

A doktori iskola vezetője: Dr. Örkény Antal DSc, egyetemi tanár

Program: Interdiszciplináris Társadalomkutatások Doktori Program

A program vezetője: Dr. Csepeli György DSc, egyetemi tanár

Témavezetők: Dr. Murányi István PhD, egyetemi docens

Dr. Odrobina László PhD, egyetemi adjunktus

Budapest, 2018

Tartalomjegyzék

1	Ábra- és táblajegyzék	2
2	Absztrakt	3
3	Abstract	4
4	Bevezetés	5
4.1	Fogalmi és elméleti háttér	6
4.1.1	Alapfogalmak és szereplők	6
4.1.2	A középfokú duális szakképzés jelenlegi rendszeréről	8
4.1.3	A szegénység fogalmáról és hazai helyzetéről	20
4.1.4	A motiváció fogalmáról	26
4.1.5	A társadalmi tőke elméletekről	27
4.2	Történeti háttér	30
4.3	Az értekezés szakmai előzményei	33
4.3.1	Témaválasztás	33
4.3.2	A téma leszűkítése	36
4.4	Adatforrások	37
5	Kérdésfelvetés	37
5.1	Alapkérdés	37
5.2	Tézisek	38
5.3	A disszertáció célja és a tudományos diskurzushoz adott érték	39
6	A kutatás felépítése és módszertana	39
6.1	Dokumentáció és tárgyi feltételek	39
6.2	A vizsgálat keretei	40
6.2.1	Vizsgált változók	41
6.2.2	Fókuszok	43
6.3	A kutatási módszer kiválasztása	43
6.4	Mintavétel	44
6.5	A kutatás szakaszai és módszertana	48
6.5.1.1	Első szakasz	48
6.5.2	Második szakasz	51
6.6	A módszertan alkalmazása során felmerült problémák	58
6.7	A választott módszertan korlátai	59
6.7.1	Megbízhatóság	59
6.7.2	Belső érvényesség	59
6.7.3	Külső érvényesség	59
6.7.4	A követelményjellemző által okozott torzítás	60
6.8	Etikai megfontolások	60
6.8.1	Adatvédelem	60
6.8.2	Anonimitás	61
6.8.3	Az anonimitással kapcsolatban felmerülő megfontolások	61
7	A kutatás eredményei	63
7.1	SWOT analízis	63
7.1.1	Erősségek	63
7.1.2	Lehetőségek	71
7.1.3	Gyengeségek	72
7.1.4	Veszélyek a duális rendszer működőképessége szempontjából	99
7.2	A motiválatlanság	132
7.2.1	A motiválatlanság megnyilvánulási formái	132
7.2.2	A motiválatlanság okai	134
7.2.3	Egy jelenség két oldala	191
7.2.4	A motiválatlanság következményei	193
7.3	A diákok motivációi közötti különbségek	209
7.3.1	A szakmaválasztás motivációja	209

7.3.2	A bennmaradás motivációja	210
7.3.3	A leendő munkahely	211
7.3.4	A passzivitás következményeinek különbségei	214
7.4	A diákok motiválása	216
8	Összefoglalás és következtetések	221
9	Irodalomjegyzék	226
10	Rövidítésjegyzék	240
11	Mellékletek	241
11.1	1. számú melléklet: Elvégzett kutatási tevékenységek	241
11.2	2. számú melléklet: Szülői tájékoztató	247
11.3	3. számú melléklet: A kutatás első szakaszában (diákokkal) felvett fókuszcsoportok kérdéssora	248
11.4	4. számú melléklet: A kutatás első szakaszában felvett interjúk kérdései	252
11.5	5. számú melléklet: A kutatás második szakaszában felvett fókuszcsoportok témái	258
11.6	6. számú melléklet: A kutatás második szakaszában felvett interjúk kérdései	260

1 Ábra- és táblajegyzék

1. táblázat: A vizsgált változók kutatási szakaszonként és válaszadói csoportonként	42
2. táblázat: A kutatásba bevont iskolák jellemzői	47
3. táblázat: A kutatás első szakaszának interjúi	51
4. táblázat: Lemorzsolódottak létszámadatai szolgáltatások szerint 2015-ben.....	100
5. táblázat: A hajnali tömegközlekedés problémáinak bemutatása	150

2 Absztrakt

A duális szakképzés lényege, hogy a diákok képzésük megkezdését követően rövid időn belül valós, munkahelyi körülmények között tanulhatják szakmájukat, munkájukért pedig pénzt kapnak. A német modellt jobban követő, alsó középfokú duális szakképzési rendszer Magyarországon ténylegesen 2012. szeptember 1-jén indult el. Jelen disszertáció az indulással járó problémákat vizsgálja, analizál és a legerőteljesebb jelenségek, a tanulók motiválatlansága és rossz szociális helyzete közötti összefüggéseket tárja fel egyes gépészeti és járműipari szakmák kapcsán. A kvalitatív módszerekkel vizsgált összefüggéseket egy sor – részben a gyors jogszabályi változásokból, részben régóta fennálló és egyre súlyosbodó társadalmi problémákból, részben pedig kivédhetetlen külső és belső gazdasági hatásokból eredő – jelenség árnyalja, melyek a disszertáció alapját képező kutatásban részt vevők nézőpontjából is megvilágítást kapnak.

A szegénység és motiválatlanság összefüggései korántsem egyértelműek, bennük az anyagi helyzet és – az egyébként nem egyértelmű szerepet játszó – szülői háttér mellett számtalan befolyásoló tényező van jelen. Ilyen például a lakóhely, a tanuló életkora, korábbi iskolai sikeressége, az oktatók elkötelezettsége, az iskola és vállalat gépekkel való felszereltsége és légköre, az ösztöndíj, vagy akár az, hogy a fiatal jövőjére komoly hatást gyakorló tanárok, oktatók mennyire vannak tekintettel a fiatal életkori igényeire, érzéseire.

Az állam és a gazdálkodó szervek együttműködésére épülő régi-új szakképzési rendszer látszólag egyértelmű sikertörténet, ez azonban inkább a mögötte álló erős kormányzati akarat, semmint a modell jó megvalósításának az eredménye. Sikere – és ezzel együtt a hazánkban oly hangsúlyos járműgyártás jövője – azon múlik, hogy a nem túl távoli jövőben hatékony megoldásokat találunk-e a duális szakképzést érintő problémákra, köztük a tanulók motiválatlanságára.

Kulcsszavak: középfokú duális szakképzés, szegénység, motiváció

3 Abstract

Dual vocational education and training (dual VET) provides students with the opportunity to receive their trainings in real working conditions, whilst also getting paid for their work. The Hungarian system, based on the German model, was (re)introduced in Hungary on 1st September 2012. Present dissertation intends to analyse problems related to the launch of the dual VET. It focuses on identifying connections between the prevalent low level of motivation and poor social conditions of the students of mechanical engineering and vehicle industry professions in particular. This research relies on qualitative research methods throughout the analysis of the abovementioned questions. The connections between low level of motivation and poverty are further influenced by a number of other factors as well, such as the rapidly changing legal environment, prevailing and worsening social problems, as well as by certain internal and external economic elements. The dissertation also reflects on these factors from the perspective of the affected individuals, who participated in the research.

Connections between poverty and low motivation are far from being evident; in addition to the financial situation and the family background (the role of which is again not evident) plenty of other factors also play a role. Such factors include the place of living, the age of the students, earlier school performance, the commitment of the teachers, the level of equipment provided by the school and the company. Additionally, the extent to which the teachers and instructors are able to take into account the age-related demands and feelings of the students is also of high importance.

At first, the old-new vocational education and training system that is based on the cooperation of the state and private economic actors appears to be a clear success. However, this accomplishment in fact occurs rather as a result of the strong governmental will, than that of the successful implementation of the model. The success of the dual VET system - together with the vehicle production industry that is crucially important for Hungary -, depends on whether efficient solutions for the problems affecting the dual VET (including the low motivation of the students) are found in the near future.

Keywords: dual education and training system, poverty, motivation

4 Bevezetés

Az alsó középfokú duális szakképzésben évről évre nő a szegénységben, vagy mélyszegénységben élő diákok aránya. (Cserti Csapó 2001, Bábosik 2006, Hajdu et al. 2014, Makó et al. 2016) A képzésben óriási problémát jelent a diákok motivátlansága. (Uők, Vámosi 2017) Jelen disszertáció azt kívánja megvizsgálni, hogy van-e összefüggés a tanulók rossz szociális helyzete és motivátlansága között. Az értekezés megállapításai egy két szakaszból álló, kvalitatív módszertant alkalmazó kutatásra épülnek.

Az első szakasz egy nemzetközi projektben valósult meg; a 2016 júniusában indult, 6 országra kiterjedő vizsgálat¹ célja az alsó középfokú duális képzésben tanuló fiatalok munkaerő-piaci helyzetének megismerése, problémáterkép felrajzolása, a tárgyban folytatott négyoldalú – a diákok, tanárok, munkaadók és döntéshozók közötti – párbeszéd elősegítése volt. A diákok szakszervezetekkel kapcsolatos ismereteiről, gondolatairól szintén információt kívántunk gyűjteni.² A középfokú duális képzés struktúrájával kapcsolatban a kutatás minden résztvevője támogató attitűdöt mutatott, a hazai megvalósítás tényét is üdvözltek, a többség azonban – a pozitívumok mellett – a rendszer hibáira helyezte a hangsúlyt. Súlyos állítás, de tény, hogy jelen állapotában a rendszer a mögötte álló erős kormányzati szándék nélkül rövidtávon sem maradna fenn. Az első szakasz eredményei igazolták és kiegészítették a témában korábban lezajlott kutatások állításait: a hazai középfokú duális szakképzés egyik fő problémája – a területet érintő gyakori jogszabályváltozások nyomán megfigyelhető gyermekbetegségek, az oktatás egészére jellemző alulfinanszírozottság és a résztvevők közötti párbeszéd, valamint a megfelelő ellenőrzés hiánya mellett – a diákok motivátlansága és nehéz szociális helyzete. A rendszer nem reagál a rossz szociális háttérből érkező (alacsony szocioökonómiai státuszú³) diákok speciális igényeire, szükségleteire. Tekintve, hogy a mélyszegény, vagy szegénység által fokozottan veszélyeztetett diákok aránya a szakképzésben évről évre nő (Vámosi 2017), a probléma egyre nagyobb méreteket ölt. Ahhoz, hogy a rendszer betöltse a neki szánt szerepet és versenyképes tudással felruházott leendő

¹ A Vasas Szakszervezeti Szövetség által lebonyolított projekt címe *Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe* volt. A projekthez 5 ország vasas (azaz fémipari szakmákban dolgozó munkavállalók érdekeit is képviselő) szakszervezetei csatlakoztak: Ausztria, Bulgária, Horvátország, Lengyelország, Szerbia

² Ausztriában a munkavállalói és munkáltatói érdekképviselő területén a szakszervezetek mellett a Munkástanácsok, az Iparkamarák és a kanton szintű egyeztető fórumok is jelen vannak, a munkáltatók és munkavállalók csoportjainak kapcsolatát pedig a társadalmi partnerségre való törekvés jellemzi.

³ A szocioökonómiai státusz egy egyén családi hátterének komplex meghatározására szolgál, melynek gyermekek esetében a legfontosabb összetevője a szülők iskolai végzettsége és a (részben) abból adódó egyéb jellemzők (foglalkoztatottság, anyagi helyzet, a gyermekkel töltött minőségi idő, stb.). (Lénárd 2015:85)

munkavállalókat bocsásson ki magából, több, egymástól független és egyenként is nehezen megvalósítható dolog együttállására lenne szükség: erős szociális hálóra, alapos, a tanulók szükségleteire reflektáló általános iskolai oktatásra, a rendszer résztvevőivel egyeztetett képzési struktúrára és pénzügyi háttérre, folyamatos visszacsatolásra és ellenőrzésre, valamint az Ausztriában e téren meglévő társadalmi partnerségre és hosszú távú gondolkodásra. (Ennser-Jedenastik 2017)

Mint látni fogjuk, a szegénység és a motiválatlanság a középfokú szakképzés kísérőjelenségei, de még nem készült olyan, nagyobb lélegzetvételű tudományos értekezés, amely kifejezetten ezeket, illetve ezek kapcsolatát helyezte volna fókuszába.⁴ A disszertáció alapját képező kutatás második szakasza – az első szakasz tanulságaira támaszkodva – ezt célozta. Az eredmények részletes bemutatása előtt azonban feltétlenül szükséges a téma fogalmi kereteinek meghatározása.

4.1 Fogalmi és elméleti háttér

A duális szakképzés az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) definíciója szerint olyan oktatási forma, melyben „*az oktatás vagy képzés oktatási intézményben vagy képzési központban, illetve munkahelyen eltöltött időszakokat is magába foglal, a helyszín különböző időszakonként változhat.*” (Horn – Varga, é.n.:1)

4.1.1 Alapfogalmak és szereplők

Jelen disszertációban egyes, a mindennapokban is használt szavak speciális értelemmel bírnak és – más irányú, külön utalás nélkül – minden esetben ugyanazt kell érteni alattuk.

A *céges tanműhely* olyan tanműhely, ami nem iskolában található, ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy mögötte egy termelő tevékenységet folytató cég áll és a tanműhelyben termelő tevékenység zajlik. A *céges tanműhely* és *vállalati tanműhely* kifejezések értelmezésem szerint egymással felcserélhetők. A *cég*, *vállalkozás*, *vállalat* és *üzem* szavak jelen értelmezési keretben egymással felcserélhetők, mert az egyes vállalati formáknak a disszertáció mondanivalója szempontjából nincs külön relevanciájuk.

⁴ A diákok motivációinak vizsgálata komoly kockázatot rejt magában, semmiképpen nem állíthatjuk ugyanis, hogy iskolai sikerük *kizárólag* ezen, de még csak azt sem, hogy *alapvetően* ezen múlna. Fontos tényező azonban, melynek kutatása lényeges adalékokkal szolgálhat a középfokú szakképzésről szóló társadalomtudományi diskurzushoz.

Az *oktatók* az iskolában szakmai tárgyakat (azok elméletét vagy gyakorlatát) tanító tanárok, és a vállalati partnereknél dolgozó, a tanoncokkal (is) foglalkozó *mesterek*. Az *elméleti tanárok* és *gyakorlati tanárok* azok a személyek, akik a diákokkal az iskolában, kvázi tanárként foglalkoznak, de nem feltétlenül rendelkeznek pedagógiai végzettséggel. A *mestereket* a Szakképzési törvény (Szt.) *gyakorlati oktatóknak* (Szt. 30.§) nevezi, ezt az elnevezést azonban azért kerülöm el, mert a kutatásból kiderült, hogy az iskolai gyakorlati tanárok egy része szintén így hivatkozik magára. A vállalati oktatókra általam (is) használt⁵ mester kifejezés a 2015. szeptember 1. előtti állapot szerint – mikor cégeknél tanulókkal mestervizsga (ld: Mestervizsga alfejezet) nélkül is foglalkozhattak oktatók – még félrevezető lehetett volna,⁶ ma azonban fogalmilag is helytálló szóhasználat.

A *diák* és *tanuló* szavakat egymás szinonimájaként használom, mert mondanivalóm szempontjából a *tanuló* szó duális képzést illető jogi vonatkozásai – külön utalás nélkül – nem relevánsak. A *tanonc* olyan diák, aki már valamilyen gazdálkodó szervnél tölti a gyakorlatát. A *felnőtt* szót – hacsak a kontextus más értelmezést nem kíván – *nem diák* értelemben használom amellet, hogy tisztában vagyok vele: középfokú duális képzésben 18. életévüket betöltött személyek is tanulnak. A „gyermek” szó használatát elkerülendő – bár a KSH egyes definíciói szerint többségükre szabályosan használható lenne (vö: KSH c) – a *fiatal* szót használom minden olyan esetben, mikor a diák vagy *tanuló* kifejezések az adott kontextusban félreérthetők lennének. Az *iskola* szót – ha más irányú utalás használatakor nem történik – szakközépiskola⁷ értelemben használom.

Az *aktor* kifejezést azokra a személyekre használom, akik a képzésben, vagy annak alakításában nem diákként vesznek részt, ide értve a tanárokat, iskolaigazgatókat, mestereket, döntéshozókat, munkaadókat (utóbbiak közül azokat is, akik jelenleg nem vesznek részt a duális szakképzésben, de a kutatás során válaszoltak), képzési központvezetőket, stb. *Iskolai aktor* értelmezésem szerint minden olyan aktor, aki iskolai alkalmazott, ideértve a tanárokat és iskolaigazgatókat⁸ is. *Társadalmi aktor* értelmezésem szerint minden olyan aktor, aki nem iskolai alkalmazott. *Vállalati aktor* értelmezésem szerint minden olyan társadalmi aktor, aki a

⁵ A céges oktatók általában így nevezik magukat, a tanulók pedig többnyire szintén így utalnak rájuk.

⁶ Ma sem minden céges oktatónak kell mestervizsgát tennie, például a szakirányú felsőfokú végzettség kiváltja azt. (MKIK 2018:10)

⁷ A korábbi szakmunkásképzővel, majd szakiskolával nagyrészt párhuzamba állítható intézmény.

⁸ Az iskolaigazgató szót az egyszerűség kedvéért használom. Az adott szakképzési centrumok (SZC-k) szervezeti felépítésének függvényében egy-egy – látszólag önálló – intézmény élén álló személy tagintézmény-vezető is lehet.

vállalati szférában tevékenykedik, ideértve a mestereket, képzési központvezetőket, művezetőket, munkaadókat, stb.

A *képzés* szó minden olyan esetben, amikor arra külön utalás nem történik, az alsó szintű középfokú duális szakképzést jelenti. A *rendszer* szó – más irányú utalás nélkül – a középfokú duális szakképzés rendszerére utal olyan módon, hogy abba a mögötte álló központi döntéshozatal (oktatáspolitikai, munkaerő-politika, ezek aktorai és folyamatai, valamint a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, mint ezeken a területen cselekvő entitás) is beleértendő.

A *kamara* szó alatt – ha más értelmezés nem valószínűsíthető – a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara értendő, melyre MKIK rövidítéssel is utalok.

Vasas szakma alatt az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) a gépészeti szakmacsoportban szereplő szakmák, illetve a közlekedési szakmacsoporton belül a járműgyártással és – javítással kapcsolatos szakmák értendők. Előbbiek közül a kutatásban a következők képviselői vettek részt: épület- és szerkezetlakatos, fémforgácsoló, gázvezeték- és készülékszerelő, gépjármű mechatronikus, gépi forgácsoló, géplakatos (ipari gépész), hegesztő, NC-, CNC-gépkezelő, szerszámkészítő; utóbbiak közül pedig a következők: autószerelő, karosszérialakatos.

4.1.2 A középfokú duális szakképzés jelenlegi rendszeréről

Külföldi kitekintés

Jelen értekezésnek nem célja a duális szakképzési modellek általános bemutatása, röviden azonban érdemes szót ejteni annak Európai Unióban fellelhető legmarkánsabb formáiról, különösen pedig arról, amelyik a magyar szisztéma kialakítását a legerőteljesebben befolyásolta.⁹ „Az Európai Unióban három meghatározó szakképzési modell figyelhető meg, földrajzilag eltérő dominanciával: piaci modell (angolszász országokban), tanonc modell (Németországban és Ausztriában), iskolai képzés modellje (skandináv országokban)” (Vámosi 2017, hivatkozással erre: Szép – Vámosi, 2007). Magyarországon középfokú duális szakképzés alatt egy a tanonc modellhez hasonló képzési forma értendő, amely számos ponton hasonlít, számos ponton viszont különbözik az osztrák és német modellektől.

⁹ Az egyes tagországokban az oktatást illetően kevésbé egységes a szabályozás, mint más szakmapolitikai területeken (Vámosi 2015), a szakképzésben ez különösen érezhető.

Az osztrák és német modellben kulcsszerepet játszanak a munkaadók és más társadalmi partnerek, valamint a hosszú távú gondolkodásmód és társadalmi felelősségvállalás. (Horn – Varga é.n.:3) Kutatásunk első felének Ausztriában felvett interjúi és kérdőíves vizsgálata¹⁰ igazolni látszik a képzésben részt vevő vállalatok elkötelezettségét. Hazánkban a jelenlegi rendszer annyira új, hogy még nem lehet szilárd megállapításokat tenni a vállalatok hosszú távú gondolkodására és felelősségvállalására vonatkozóan.

A magyar és az osztrák rendszerben a német és az brit modellhez képest a tanulók nagyon fiatalon, 15–16 évesen kötnek tanulósz szerződést, utóbbiakban jellemzően 18 éves kor felett (Farkas P. 2015). Németországban *a tanulók közel kétharmada szerez tanulósz szerződés keretében szakmai végzettséget* (uő). A szakgimnáziumok rendszerének létrehozása, a duális képzésnek a középfokú oktatás magasabb szintje felé való kiterjesztése hazánkban is ebbe az irányba mutat. Ausztriában és Magyarországon egyaránt 3 éves a szakmai képzés, Németországban 3–3,5. (uő)

Németországban a kamaráknak, Ausztriában a kamaráknak, szakszervezeteknek és munkástanácsoknak nagyon komoly szerep jut a szakképzés alakításában és felügyeletében. A kamaráknak nem csak a képzések minőségének ellenőrzése és vizsgákkal, bizonyítványokkal kapcsolatos ügyintézés a feladata, hanem a pályaorientáció is. (Hajdu et al. 2014:18) A kamarák mind Ausztriában, mind Németországon tartományi alapon szerveződnek, Magyarországon pedig megyénként. Az Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) szerepe hazánkban is erősödni látszik. Egy kamarai tag munkaadó így látja ezt:

„Én elfogult vagyok a Kamarával, mert elnökségi tag vagyok, de én azt gondolom, a német kapcsolatok példáján is, hogy a kamarai tagság az egy fontos dolog. Amúgy egy egészen jól működő kamarai rendszer van. [...] Az agrárkamara egy gittegylet. A Kereskedelmi és Iparkamara viszont egyre jobb szervezet, egyre komolyabb lobbierővel, egyre jobban elhallatszik a hangja a megfelelő helyekre, egyre jobbak a célok, egyre hatékonyabb a szervezet. Tehát én azt gondolom, ha itt nem történik valami nagy negatívum, a következő négy év arról fog szólni, hogy a kamara egyre erősebben fogja hallatni a hangját bizonyos dolgokba. Nekem az az elvem, hogy nem az az eredmény, ha valaki olyasmit talál ki, amihez pénz kell, hanem az a nagy mutató, hogy olyan javaslatokat tegyen, amibe a szándékkal, pénz nélkül előre lehet vinni a dolgokat. Egy csomó ilyet sikerült a Kamarának elérnie.” (115-INT, munkaadó)

¹⁰ Ausztriában a felnőttekkel interjúk, a diákokkal interjúk és (önkitöltős) kérdőíves adatfelvételek készültek.

A kiválóan működő osztrák, német és a jelenleg számos kihívással küzdő magyar modell között sajnos több a különbség, mint a hasonlóság. Az egyik különbség abban ragadható meg, hogy nálunk nincsenek ún. üzemek feletti képzőközpontok, melyek célja, hogy lehetővé tegyék azoknak a technológiáknak a megismertetését, amelyek az egyes képzőhelyeken esetleg nincsenek jelen. (Vámosi 2015) Az üzemek feletti tanműhelyek hiányát és azt, hogy a vonatkozó jogszabályok nem teszik lehetővé képzési szövetségek szervezését, jelen kutatásban egy képzési központvezető (01-INT) a rendszer legnagyobb gyengeségeként nevezte meg:

„Az ilyen nagy tanműhely, mint a miénk, ahol minden megvan, legyen üzemek feletti tanműhely! A korábbi szakképzési törvény lehetőséget adott a közös fenntartású tanműhely létesítésére. A D. egy vállalatcsoport, önálló gazdálkodási szervezetekkel. De [a hatályos törvény hiányosságai miatt] nem lehet egy önálló gazdálkodási szervezet műhelyfenntartó egy másiknak az anyagi hozzájárulásával. A kocszoló mondhatná, hogy kell neki 5 lakatos és adnának pénzt a másik üzemnek, de nem lehet.” (01-INT, képzési központvezető)

Az ágazati szakképzési alapokból fenntartott közös tanműhelyek egyre több országban „triális”, azaz háromoldalú modell felé mozdítják el a rendszert: az iskolai oktatás mellett a tanulók az első évben kamarai szervezet által üzemeltetett, külső (nem iskolai) képzőhelyen töltik gyakorlatukat, erős alaptudást szerezve ezzel. A második évtől termelő tevékenységet folytató vállalathoz mennek. (Farkas P. 2015:4)

Az osztrák, német és a magyar szisztéma komoly különbsége, hogy míg utóbbiban elsősorban a kamarák, illetve az iskolák felelőssége, hogy gyakorlati helyet találjanak a középfokú duális szakképzés keretében oktatott fiatalnak, előbbieken a képzésben részt vevő vállalatot a diáknak kell felkeresnie, ott szerződést kötnie, és csak ennek birtokában felvételizhet a szakképzést nyújtó iskolába.¹¹

Finanszírozás tekintetében is van különbség: Magyarországon a képzést alapvetően az állam finanszírozza, mind az iskolai, mind pedig a képzőhelyi (vállalati) oldalon; a cégek a diákok után normatívát kapnak. (Lásd: *Pénzügyi háttér* alfejezet.) Németországban a vállalati képzés anyagi terheit a vállalatok fizetik (Horn – Varga é.n.:6), Ausztriában hasonlóképpen.

¹¹ Kutatásunk első szakaszának befejezésekor (2017 májusában) Horvátországban is ez a metódus volt érvényben.

Az osztrák, német és a magyar rendszer fájó különbsége, hogy míg előbbiekben a szakszervezetek komoly szerephez jutnak a szakképzés szabályrendszerének és tartalmának kialakításában (Horn – Varga é.n.:5), ágazati kollektív szerződések kötésében, addig itthon a munkavállalói érdekképviselők mára teljesen kiszorultak ebből.

A témám szempontjából leghangsúlyosabb eltérés a magyar és az osztrák rendszer között, hogy míg előbbibe jobbra kényszerpályán, maradékelven kerülnek be a tanulók, nyugati szomszédunkban a szakképzésnek komoly presztízse van, a fiatalok pedig nem elsősorban területi alapon vagy más anyagi meghatározottság mentén választanak egy képzést, hanem kiváló pályaorientációs felkészítés után, érdeklődésüknek megfelelően döntenek. Nem meglepő, hogy az első szakaszban részt vett 6 ország közül Ausztriában voltak a legmotiváltabbak a diákok és a tanulmányaikat illető legkevesebb problémáról is ők számoltak be. Ausztriában a középfokú oktatásban részt vevők 40%-a duális rendszerben tanul.

Felelősségi körök és pénzügyi háttér

A szakképzés pénzügyi háttérének biztosítása érdekében *a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról* szóló 2011. évi CLV. törvény I. fejezete alapján a kormány szakképzési hozzájárulást szed,¹² melynek célja „*a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. [szakképzésről szóló] törvény (Szt.) hatálya alá tartozó azon iskolai rendszerű képzések támogatása, amelyek állami fenntartású szakképző intézményben vagy szakképzési megállapodás alapján kerülnek megszervezésre.*” (Jogtár 2011b) „*A szakképzési hozzájárulás teljesíthető [...] a szakképzésről szóló törvényben foglaltak szerint azon iskolai rendszerű képzések esetében, amelyek állami fenntartású szakképző iskolában vagy szakképzési megállapodás alapján, költségvetési hozzájárulással nem állami szakképző iskolában kerülnek megszervezésre [...] a szakképző iskola tanulója és a hozzájárulásra kötelezett között létrejött tanuló szerződés alapján folytatott gyakorlati képzés - ideértve a szorgalmi idő befejezését követő összefüggő szakmai gyakorlatot is – szervezésével [...] duális képzés keretében szervezett szakmai gyakorlattal, ha a szakmai gyakorlatra külső képzőhelyen, a hallgatóval kötött munkaszerződés alapján kerül sor.*” (Jogtár 2011b)

¹² Ebben magánszemélyek nem érintettek. A szakképzési hozzájárulás mértéke a szakképzési hozzájárulás alapjának 1,5 százaléka.” (Jogtár 2011b)

A befolyt adó célirányos elosztásáról az Állami Számvevőszék (ÁSZ) éves jelentései lehetnek irányadók. Megjegyzendő azonban, hogy míg a 2015-ben kiadott jelentés¹³ hat helyen említi a *szakképzés* kifejezést, mint támogatási formát, a 2016-ban kiadott jelentésben¹⁴ egyáltalán nem szerepel a szakképzés kifejezés, a 2017-es jelentésben¹⁵ pedig támogatásról szóló összefüggésben nem szerepel a szó, a támogatások elosztásának nyomon követése tehát nem tűnik rendszeresnek. Mindenesetre a szakképzésben részt vevő gazdálkodó szervek a náluk gyakorlati idejüket töltő tanulók után a Szt. alapján normatívát kapnak. „*A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény 8. § (1) bekezdés b) pontjában meghatározott alapnormatíva összege 2017. január 1-jétől 2017. december 31-éig 480 000 forint/fő/év.*” (Jogtár 2016) Az összeg 2018-ban nem emelkedett. (Jogtár 2017)

2018 júniusáig Magyarországon az alsó középfokú duális szakképzés – tartalmától függően – részben a Nemzetgazdasági Minisztérium, részben pedig a Földművelésügyi Minisztérium hatáskörébe tartozott. Ekkor a Nemzetgazdasági Minisztérium hatáskörébe tartozó szakmák oktatásának felügyelete az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz került. Jelen disszertáció azokkal a szakmák egy részével foglalkozik, melyeket a kormány és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) között az egyes szakképesítések gondozásához kapcsolódó feladatok átadásáról 2010. november 11-én megkötött keret-megállapodás értelmében tartalmilag az MKIK felügyel.

A duális szakképzés az állam és a gazdaság szereplőinek a szakképzési feladatok felelősségén és költségein való megosztásának aktusában ragadható meg, melyben – mint fent láttuk – kölcsönös érdekek alapján vesznek részt. (NMH 2014:17) Jogi szempontból tehát a duális szakképzés az állam és az piaci szereplők együttműködése, melynek keretében az állam egyes oktatási feladatokat utóbbiakhoz delegál, azok elvégzésének szigorú ellenőrzése mellett. Tartalom szempontjából a képzés során a diákok iskolai környezetben megvalósuló elméleti és – klasszikus esetben az első évben – iskolai tanműhelyben kivitelezett gyakorlati képzése – általános esetben – a második évtől¹⁶ vállalkozásoknál folytatott szakmai gyakorlattal egészül ki.¹⁷ A diák így valós termelőtevékenységet lát és munkakörülményeket tapasztal meg, amik

¹³ „Magyarország 2014. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről” (ÁSZ 2015)

¹⁴ „Magyarország 2015. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről” (ÁSZ 2016)

¹⁵ „Magyarország 2016. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről” (ÁSZ 2017)

¹⁶ Ez alól lehetnek kivételek, lásd pl.: Kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyek (KTM-ek) fejezet

¹⁷ Ettől fogva a tanulónak hivatalosan nincsenek iskolai tanműhelyi foglalkozásai, a gyakorlat azonban azt mutatja, hogy közülük többen – különösen a komplex szakmai vizsga előtti időszakban – felkeresik az iskolai tanműhelyt, hogy tudásukat elmélyítsék.

szakmai és szocializációs szempontból is jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy később sikeres, önálló feladatvégzésre alkalmas munkavállaló lehessen, a gazdálkodó szervezet pedig a tanítása után kedvezményeket és normatívát kap. Az állam a gazdaság szereplőivel való együttműködésének hasznát a képzés költségeinek bizonyos mérséklése mellett¹⁸ – ideális esetben – felkészült szakemberek munkaerő-piaci kibocsátásában, a munkanélküliség csökkenésében és gazdasági növekedésben is realizálja.

„Az Országos Képzési Jegyzék tartalmazza az állam által elismert szakképesítéseket, és meghatározza a képzés időtartamát, a szakmai- és vizsgakövetelményt, amelyet szakképzési kerettanterv alapján dolgoztak ki.” (Vámosi 2017:127) Az iskolák az ún. szakképzési kerettantervek alapján készítik el tantervüket, helyi pedagógiai programjukat (Mihálka 2014:50). A szakképzési kerettantervek a 14/2013 (IV.05) NGM rendeletben kerültek meghatározásra (Mihálka 2014:50).

2015 júniusától a hatályos jogszabály értelmében (Szt. 1. § (1)) hazánkban (iskolarendszerű képzésben) nem csak az első, hanem a második – állam által elismert – szakképesítés is ingyenes.

2016-ban középfokú oktatási intézményben körülbelül 176.000 fő részesült szakmai képzésben és mintegy 50.000 tanuló tett szakmai vizsgát. (KSH 2016c) Az alsó középfokú szakképzésben 2016-ban a diákok fele műszaki szakmát tanult. (KSH 2016d)

A MKIK szakképzéssel kapcsolatos tevékenységét az ISZIIR, azaz az Internet alapú Szakképzési Integrált Információs Rendszer támogatja. A felület információkat szolgáltat, valamint befogadja a képzésben részt vevő szervezetek által a MKIK rendelkezésére bocsátott dokumentumokat, regisztrációkat; számos eleme érdeklődők számára is elérhető (ISZIIR 2018).¹⁹

A fogalom használata

Jelen értekezésben a *duális képzés*, *duális szakképzés* és *tanoncképzés* kifejezések egymással gondolatilag felcserélhetők. A duális képzés olyan képzés, melyben a tanulók elméleti képzése az iskolában, a gyakorlati képzése pedig – részben – valamilyen gazdálkodó szervnél történik.

¹⁸ A tanulók után a vállalatoknak fizetett normatíva magasabb, mint amit az iskolák kapnak, azonban a munkahelyi körülmények között képzett tanulók tudásában és későbbi munkaerő-piaci esélyeinek növelésében az összeg – a kormány eredeti szándéka szerint, elméletben – jelentősen megtérül.

¹⁹ isziir.hu (utolsó belépés: 2018. július 5.)

Mint arról később, a történeti fejezetben szó esik, a duális képzési rendszer hazánkban egyáltalán nem új, hiszen a termelési környezetben való gyakorlatszerzésre irányuló oktatáspolitikai szándék már a 19. század végétől jellemző tanoncképzésben is megjelent.

Hazánkban a szakma elsajátítását célzó képzések több oktatási szinten is megvalósulhatnak (speciális szakiskolák, szakközépiskolák, technikus képzések, szakgimnáziumok, főiskolák és egyetemek). A jelen disszertációban használt *képzés* szó alatt minden olyan esetben az értekezés témájához tartozó, *alsó szintű középfokú (duális) szakképzést* értem, mikor másféle értelmezésre nem történik utalás.

Tanulószerződés

A duális szakképzés alapja a tanulószerződés, mely a diák és a képzésében részt vevő vállalat, cég, vállalkozó között jön létre. A tanulószerződés – feltételeinek betartása esetén – bizonyos jövedelmet biztosít a tanuló számára, ezért cserébe a tanuló a vállalat által biztosított, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által jóváhagyott és ellenőrzött feltételek mellett gyakorlati tevékenységet, munkát köteles végezni, melynek célja a szakma gyakorlat keretében történő elsajátítása. Tanulószerződés (középfokú oktatásra vonatkozóan) olyan tanulóval köthető, aki – leghamarabb az első év végén – sikeres *szintvizsgát* tett (lásd: Szintvizsga alfejezet). A tanulószerződés megkötésének feltétele a képzőhely oldalán az, hogy az adott gazdálkodó szervezet szerepeljen „*a gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezeteknek – a gazdasági kamara által vezetett – közhiteles hatósági nyilvántartásában.*” (NMH 2014:22) Jelenleg mintegy 60 ezer tanuló tölti gyakorlatát gazdálkodó szerveknél tanulószerződéssel. (Szilágyi 2018)

A Szt. 63.§ (2) értelmében a tanulószerződéssel rendelkező diákot tanulói pénzbeli²⁰ juttatás illeti meg, melyet az őket képző gazdálkodó szervezet bankszámlára, vagy fizetési számlára utal. Az összeget egyfelől a már teljesített gyakorlati képzési idő és a tanulmányi követelmények teljesítése alapján számítják ki. A számítás alapja a mindenkor minimálbér 15%-a. A gyakorlati képzési idő 20%-át teljesített tanulók az összeg 0,7-szeresét kapják. A 30%-ot teljesítők esetében a szorzó 0,8, 40%-nál 0,9, 50%-nál 1, 60%-nál 1,1, 70%-nál 1,2, 80%-nál 1,3. Ennek megfelelően 2018-ban a tanulók pénzbeli juttatása 18.630 és 26.910

²⁰ Nem pénzbeli juttatások: kötelező napi egy kedvezményes étkezést, vagy természetbeni hozzájárulást biztosítani (a tanulók általában vagy utalványt kapnak, vagy a kávéban lehetnek, ha a cég üzemeltet ilyen), védőfelszerelést, tisztálkodási eszközöket szintén. Juttatásnak számít a szintén kötelező felelősségbiztosítás is. Az útiköltség-térítés elvben szintén kötelező, gyakorlatban azonban közel sem mindenhol kapnak bérletet a diákok.

forint között van. Az évismétlők az előző félévi juttatásuk felét kapják. A vállalatok a kötelező tanulói juttatáson felül további pénzbeli, vagy természetbeni juttatásokat nyújthatnak a tanulóknak.

A Szt. 67.§ (1) értelmében a tanulószerveződést kötött tanulót évente 10 nap betegszabadság illeti meg, mely napokra – a Munka törvénykönyvében meghatározott módon – juttatásainak 70%-át kapja.

Hiányszakmák

A munkaerő-piaci igények területi meghatározottságai nyomán a rendszer azonosítja azokat a szakmákat, melyek képviselőiből a jelenlegi vagy várható gazdasági folyamatok alapján hiány mutatkozik. A hiányszakmák listáját évente, megyénként a kormány kormányrendeletben határozza meg. (A legutóbbi: 353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet) A megyei kamarák és a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok (MFKB) a lista tartalmára javaslatot tesznek. Az a tanuló, aki a hiányszakmák közül választ, az iskolától ösztöndíjat kap.²¹ Az ösztöndíja a képzés alatt akkor is megmarad számára, ha a választott szakma időközben kikerül a hiányszakmák közül. Az ösztöndíj folyósításával kapcsolatos feladatokat az iskola látja el. (Szhj. 16.§ (2).

Az ösztöndíj mértéke a diák tanulmányi eredményeitől függ. Ha jegyeinek átlaga 2,51 és 3,0 között van, havonta 10 000 Ft-ot kap. 3,01 és 3,5 közötti átlag esetén 15 000 Ft-ot. 3,51 és 4,0 közötti átlagra 20 000 Ft jár, 4,01 és 4,5 közöttire 27 000 Ft, 4,51 felett pedig 35 000 Ft.

Kamarai Garanciavállalás

„A kamarai garanciavállalás rendszerének célja a gazdálkodó szervezeteknél folyó gyakorlati képzés elsődlegességének megerősítése, a duális képzés kiszélesítése.” (MKIK 2017:28) A kamara feladata – az ellenőrzés mellett – az is, hogy gyakorlati képzőhelyeket kutasson fel és helyet biztosítson a tanulók számára, hogy a tanulók minél hamarabb valós munkahelyi körülmények között tanulhassanak és szocializálódhassanak. Amennyiben a tanuló gazdálkodó szervnél történő elhelyezése valamilyen oknál fogva nem sikerül, a hely biztosításának feladata – iskolai tanműhely formájában – a diák iskolájára hárul:

„[...] a tanuló gyakorlati képzéséről a szakiskola csak akkor gondoskodhat, ha gazdasági kamara nem tudja gazdálkodónál, tanulószerveződéssel elhelyezni. Így csak a

²¹ Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíj (Szhj. 16.§ (1) – (2)

gazdaság által biztosított összes gyakorlati hely betöltését – azaz a kamara ilyen értelmű igazolásának kiállítását – követően kerülhetnek a tanulók iskolai tanműhelyi képzésbe.” (MKIK 2015, o.n.)

A Kamarai Garanciavállalás arra a gyakorlati időre vonatkozik, amit a tanuló a kilencedik osztályt követő összefüggő (nyári) gyakorlattal kezd és a tizenegyedik osztály végén befejez. (MKIK 2017:28) Ha a Kamara a tanuló számára nem tud gazdálkodó szervnél folytatandó gyakorlathoz helyet biztosítani és az oktatási intézmény – például megfelelően felszerelt iskolai tanműhely híján – sem tudja biztosítani a tanuló gyakorlati oktatását, a szintvizsgát tett tanuló gyakorlati oktatása külső gyakorlati képzőhelyen *együttműködési megállapodás* keretében is megvalósulhat. (MKIK 2017:29)

Kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyek (KTM-ek)

A szintvizsgát nem teljesítő diákok iskolán kívüli gyakorlati helyen történő képzése tanulósz szerződés keretében csak olyan tanműhelyben történhet, amely *kizárólag gyakorlati képzési célt szolgál*, állandó tanműhelyvezetői felügyelettel működik és legalább nyolc tanuló képzésére alkalmas. A KTM-ekben a tanulók tanulósz szerződés vagy együttműködési megállapodás alapján vesznek részt a gyakorlati képzésben. (MKIK 2017:34) A KTM-ek nem ritkán egy-egy, termelési tevékenységet folytató üzem mellett – bár attól jogszabályban rögzített módon elkülönítve – találhatók. Egy mérnöktanár végzettségű adminisztrátor az ilyen KTM-ek felelősségét hangsúlyozva elmondta:

„[...] igazából az iskolának kvázi mi egy kihelyezett tanműhelye vagyunk, tehát kilencedik osztályban az alapozó képzést itt tudja megtanulni. És nekünk kellene gyakorlatilag tízedik nyári gyakorlatától, amikortól ő már ki tud menni másik céghez, az összes céghez irányítani őket, ahol viszont már termelési tevékenységek közé kell engedni.” (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor)²²

Ha a szintvizsgát nem tett tanuló képzése KTM-ben nem valósítható meg, akkor a Kamara igazolást állít ki, mely az aktuális tanév végéig vagy visszavonásig érvényes. (MKIK 2017:29)

²² A KTM-ek és a termelő tevékenységet is végző képzőhelyek munkájának minőségében megmutatkozó általános különbségeket jelen disszertáció elégséges adat híján nem tudja bemutatni, de *A kutatás eredményei* c. fejezetben esik szó az általam felkeresett és a megkérdezettek által is véleményezett 3 ilyen helyről.

Szintvizsga

A szakközépiskolai tanulóknak kötelezően²³ a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Szak- és Felnőttképzési Önkormányzati Szabályzatában (SZÖSZ) foglaltak szerint *szintvizsgát* kell tenniük (MKIK 2017).²⁴ A szintvizsgák szervezését és lebonyolítását a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 28.§-a és a 92/A. § (1) bekezdése szabályozza (MKIK 2017). A szintvizsga, melynek feladata annak feltárása, „[...] *hogyan a tanuló a szakközépiskolai vagy szakiskolai képzés első szakképzési évfolyamán elsajátította-e az irányítás melletti munkavégzéshez szükséges kompetenciákat*” (MKIK 2017:4), főképp gyakorlati feladatokból²⁵ áll (MKIK, 2017). „*A szintvizsga követelményét a szakképesítés szakképzési kerettanterve alapján a gazdasági kamara dolgozza ki.*” (MKIK 2017:24) A sikeresen vizsgázó diákok deklaráltnak alkalmasak arra, hogy tanonccá váljanak és a képzés hátralévő részében gyakorlati idejüket üzemi és/vagy termelő körülmények között teljesítsék. A vizsgát nem teljesítő tanulók még az adott tanévben javítóvizsgát tehetnek. Azok a tanulók, akik nem teljesítik a szintvizsgát, tanulmányaikat folytathatják, de szakmai gyakorlatukat csak az iskolai tanműhelyben, „*vagy a gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezet kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyében (KTM-ben)*” teljesíthetik, tanulószerveződést nem köthetnek és külső gazdálkodó szervhez nem mehetnek gyakorlatra. (MKIK 2017:26)

A szintvizsgát, melyet minden első évfolyam számára február első tanítási napja és április utolsó tanítási napja között kell megrendezni, egy speciális, szintvizsga-elnöki vizsgát²⁶ tett elnökből és négy tagból álló vizsgabizottság felügyeli. A vizsgabizottság további tagjai az oktatási intézmény javaslata alapján általában a „*gyakorlati képzésért felelős személyek, szaktanárok vagy éppen a szakképző iskolák igazgatói, helyettesei*” közül kerülnek ki, amennyiben általuk oktatott tanuló a vizsgán nem vesz részt (MKIK 2017:11). A vizsgán a technikai feltételek biztosításához segítő tanár nyújt segítséget, valamint ő felügyel a feladatok biztonságos végrehajtására is. A segítő tanár személyére az iskola vagy a gazdálkodó szerv tehet javaslatot, a területileg illetékes kamara felelőssége a megfelelő személy kiválasztása és megbízása. A vizsgán egy szinten a területileg illetékes kamara által

²³ A sajátos nevelési igényű tanulók a gyakorlati vizsgatevékenység kivételével mentesülhetnek a szintvizsga bizonyos részei alól, illetve a feladatok elvégzésére (a gyakorlati feladatot is beleértve) számukra többletidő biztosítható. „*A mentesítésről a sajátos nevelési igény megállapítására felhatalmazott szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján a szintvizsgabizottság dönt.*” (MKIK 2017:27)

²⁴ Kivéve: „*esti, levelező vagy egyéb sajátos munkarend szerint tanulók; érettségi végzettséggel rendelkezők; másod- vagy további szakmát tanulók; rész-szakképesítést tanulók; a sikeres szintvizsgával rendelkező tanulók*”. (MKIK a, o. n.)

²⁵ Gyakorló feladatsorok a www.isziir.hu honlapon érhetők el.

²⁶ Online vizsga egy 34 oldalas, az MKIK honlapján elérhető Word dokumentum alapján.

kiválasztott és felkért jegyző is jelen van, aki jegyzőkönyvet vezet, vezeti a tanulói adatlapot és igazolást állít ki. A segítő tanár és a jegyző nem tagjai a vizsgabizottságnak.

A szintvizsgán szerzett érdemjegy nem számít bele az év végi szakmai érdemjegybe. (MKIK:2017) Ha a tanuló sikeres szintvizsgát tesz, azt akkor sem szükséges megismételni, ha a tanuló a kilencedik év végén megbukik, vagy ha az év teljesítése után másik szakközépiskolai vagy szakiskolai szakma megszerzésébe kezd; gazdálkodó szervhez gyakorlatra küldhető.

Komplex szakmai vizsga

Képzésük lezárásaként ún. komplex szakmai vizsgát azok a diákok tehetnek, akik a 2011. évi CLXXXVII. törvény által meghatározott új szakképzési rendszer végrehajtási rendeleteinek kiadása után, 2013. szeptember 1-jén, vagy azt követően kezdték meg középfokú szakmai tanulmányaikat. A komplex szakmai vizsga *„az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanuló és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben részt vevő felnőtt szakmai elméleti és gyakorlati tudásának, képességeinek, készségeinek, ismereteinek mérése, amely az OKJ-ben meghatározott szakképesítés megszerzéséhez szükséges, a szakképesítéshez tartozó feladatprofil szerinti tevékenységek ellátásához meghatározott ismeretek elsajátítását tanúsító, jogszabályban meghatározott bizonyítvány kiadására irányuló eljárás.”* (Szt. 2011. évi CLXXXVII. törvény, 2.§, 21.) Sikeres vizsgát követően a tanuló a megszerzett képesítéssel munkába állhat. A szakmai vizsgáztatásra vonatkozó előírásokat a 315/2013. (VIII. 28.) Kormányrendelet tartalmazza. (MKIK 2014)

A komplex szakmai vizsga előtt a tanulót 10 nap felkészülési idő illeti meg.

Mestervizsga

2015. szeptember 1-től már csak szakirányú felsőfokú végzettséggel vagy mestervizsgával rendelkezők mellett folytathatják gyakorlati képzésüket a középfokú duális képzésben részt vevő diákok. A területi kamarák által szervezett és lebonyolított mestervizsgákra a duális képzésben részt venni kívánó cégek küldhetik arra alkalmas – a mestervizsga követelményben feltételként meghatározott szakmai képesítéssel és gyakorlattal rendelkező (MKIK 2018:10) –

munkavállalóikat.²⁷ Ez az előírás egyfelől a mesterként tevékenykedő szakemberek stabil életpályájának, másfelől a képzés színvonalának biztosítása érdekében történt. (MKIK 2018)

A mestervizsgával kapcsolatban eljárni jogosultak köre a mestervizsga bizottságra, a területi kamara elnökére vagy annak megbízottjára, az MKIK-re vagy annak megbízottjára, az MKIK Ellenőrző Bizottságára, az MKIK Oktatási és Szakképzési Kollégiumára, a területi kamara ellenőrző bizottságára, valamint az országos és a területi kamarák illetékes mestervizsga ügyintézőire és referenseire terjed ki. (MKIK 2018:3)

Mestervizsgára a területi kamaránál lehet jelentkezni és mestervizsga bizottság előtt kell letenni. *„A mestervizsga bizottság 1 fő elnökből (a mestervizsga bizottság elnöke) és 2 fő szakmai vizsgabizottsági tagból áll. A vizsgabizottság munkáját – ha ezt a mestervizsga bizottság indokoltnak tartja – 1 fő pedagógiai ismeretekkel és 1 fő vállalkozási ismeretekkel rendelkező szakértő (kérdő tanár) segítheti.”* (MKIK 2018:5) A vizsgára a területi kamarák által szervezett és lebonyolított tanfolyamokon²⁸ lehet felkészülni, vizsga pedig a tanfolyamokhoz hasonlóan *Pedagógiai és vállalkozási ismeretek*, valamint *Szakmai alapismeretek* részből áll. Sikeres vizsgát követően a jelölt jogosult a mester címet használni és a szakmájában középfokú duális képzésben részt vevő tanulókat oktatni. A sikertelen vizsga legalább három hónap elteltével, két éven belül legfeljebb két alkalommal ismételhető meg. (MKIK 2018:16)

Bár a kutatás eredményeit egy későbbi fejezetben mutatom be, ehelyütt fontosnak tartom idézni a mestervizsgával kapcsolatos legjellemzőbb válaszadói véleményeket:

„Volt most ez a hercehurca a mestervizsgával, [...] hát ez egy papír, szóval sokat nem számít. Aki értett idáig hozzá, az ezentúl is ért, aki nem értett hozzá, az ezentúl se fog érteni. Emberileg se biztos, hogy megfelelő, szakmai képzettség szempontjából se.” (91-INT, elméleti tanár)

„Megmondom őszintén, azt hittem, nehezebb lesz, már nem a szakmai, hanem a humán rész. [...] Az embernek elég sok elképzelése van dolgokról, és ha odafigyelt, meg tanult is egy kicsit, akkor talán nem volt az olyan nehéz. Én nem mondom, hogy nem tisztességgel tanítottak, de nem vették az ember fejét, ha egy-két dolog nem volt olyan

²⁷ Például 2015-ben Baranya megyében három fémipari szakmacsoportból (hegesztő, forgácsoló, ipari gépész) összesen 30 főt. (PBKIK 2015)

²⁸ A tanfolyam és vizsga kamarai tag vállalkozások alkalmazottainak 100, nem kamarai tag (regisztrált) vállalkozások alkalmazottainak 120 ezer forint. A tanfolyam és vizsga díja helyi sajátosságok miatt változhat. <https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/mestervizsga-2027> (utolsó letöltés: 2018. június 5.)

tökéletes, vagy mit tudom én. [...] Három hónap elmélet és három hónap szakmai képzés volt.” (114-INT, mester)

A kutatás felnőtt résztvevőinek többsége nem tulajdonít nagy jelentőséget a kötelező mestervizsga bevezetésének. A vizsgázottak közül a legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy a tananyag pedagógiai elemei nem sokat adtak hozzá munkájukhoz és nem változtattak érdemben a tanulókhoz való hozzáállásukon.

4.1.3 A szegénység fogalmáról és hazai helyzetéről

A szegénység fogalma

A hagyományos szegénységfogalom szerint a szegénység alacsony jövedelmet és az abból adódó hátrányokat jelenti (Andorka 1997:121), meghatározása körül azonban – egy rendkívül sokarcú és megszámlálhatatlan, sokszor látszólag egymástól független komponenst tartalmazó jelenségről lévén szó – a társadalomtudományon belül máig sok a bizonytalanság és vita (Vass 2007:15).

A KSH napjaikban három fő indikátort használ a szegénység társadalmi jelenlétének kimutatására: a relatív jövedelmi szegénységet, a súlyos anyagi deprivációt az alacsony munkaintenzitást és egy ezekből képzett mutatót, a szegénység, vagy társadalmi kirekesztés kockázatának való kitettséget, azaz AROPE-t²⁹. 2014 óta a létminimum³⁰ mutatót nem használjuk.³¹ Az AROPE az Európai Unió által is használt számítási rendszer; az EU meghatározása szerint a szegénység vagy társadalmi kirekesztés által veszélyeztetett személyek a három indikátor közül legalább az egyikben érintettek. (Eurostat 2016b)

A relatív jövedelmi szegénységi ráta azoknak az arányát mutatja meg, akik a *szegénységi küszöb* alatti jövedelemmel rendelkeznek.³² A szegénységi küszöb a nemzeti mediánjövedelem 60%-a, mely jövedelembe a transzferjövedelmek is beleszámítanak.³³

²⁹ At-Risk-Of Poverty or Social Exclusion Rate (azoknak az aránya, akik szegénység vagy társadalmi kirekesztés által veszélyeztetettek) (Eurostat 2018a)

³⁰ Objektív abszolút szegénységi küszöb. (Czibere 2012: 32) A létminimum azoknak a javaknak a pénzösszegben kifejezett értéke, amelyekre a legalapvetőbb emberi szükségletek kielégítéséhez szükség van. (Bokor 1987)

³¹ Havas Éva 2015-ös írásában, az Amerikai módszer magyar módra a KSH-ban, avagy hogyan lesz a Fordból Trabant?-ban (Havas 2015) azt sejteti, hogy a KSH mutatót a növekvő hazai szegénység elkendőzése érdekében hagyta el.

³² Az Eurostat a szegénységi küszöb meghatározásához ezen felül egy a transzferjövedelmeket figyelmen kívül hagyó és egy a tartós szegénységben (a vizsgált évben és az azt megelőző két évben a szegénységi küszöb alatt) élők társadalmi arányát meghatározó rátát is alkalmaz. Előbbi azoknak a társadalmi számarányát adja meg, akiknek a transzferjövedelmek figyelmen kívül hagyásával számolt jövedelme alatta marad a

Az anyagi depriváció azt jelenti, hogy az egyén nem engedhet meg magának olyan javakat vagy szolgáltatásokat, amelyeket az emberek többsége kívánatosnak tart, vagy akár a tisztességes élethez elengedhetetlennek gondol. (Eurostat é.n. b) Az ezt vizsgáló AROPE mutatók a következők³⁴: 1) Folyamatosan ki tudja fizetni a lakbért, lakás- vagy áruhitel törlesztést, vagy más kölcsönt. 2) Megengedheti magának, hogy évente egy hétre *elutazzon* nyaralni. 3) Megengedheti magának, hogy minden második nap húst, halat, vagy ezeknek megfelelő minőségű vegetáriánus ételt egyen. 4) Szembe tud nézni egy nagyobb, váratlan anyagi kiadással. 5) Megengedheti magának, hogy vegyen egy (mobil)telefont. 6) Megengedheti magának, hogy vegyen egy színes televíziót. 7) Megengedheti magának, hogy vegyen egy mosógépet. 8) Megengedheti magának, hogy vegyen egy autót. 9) Megengedheti magának, hogy folyamatosan melegen tartsa a lakását. Aki a fentiek közül legalább hármat nem engedhet meg magának, az anyagilag depriváltnak tekinthető, aki pedig legalább négyről kénytelen lemondani, az anyagilag súlyosan depriváltnak számít. (Eurostat é.n.b) Csepeli és Simon szerint érdemes a szegénységet naturális mutatók alapján meghatározni, mert ez közelebb visz bennünket a valósághoz (Csepeli – Simon 2004, illetve vö: Havasi 2005), és ezáltal a megfelelő szociálpolitikai eszközök alkalmazását is lehetővé teszi (Csepeli 2006). „*A jövedelemalapú szegénység meghatározások statikusak, nem veszik figyelembe a dinamikus tényezőket, amelyek ideiglenesen vagy tartósan szegénységbe taszíthatnak családokat a bevétel-kiadás egyenleg volatilitása okán.*” (Csepeli 2017:49)

Az AROPE depriváció-indikátorainak – lévén egy nemzetközileg és az adott országok teljes populációjára használt indikátorrendszeréről szó – számos gyengesége van,³⁵ mégis ezek a

transzferjövödelmek figyelembevételével számolt szegénységi küszöbnek (a nyugdíjak és özvegyi ellátás nem számít transzferjövödelmeknek). Célja egy olyan elképzelt társadalmi helyzet vizsgálata, melyben nem léteznek szociális transzferek.

³³ Létezik egy – többek között a Világbank által is használt – *abszolút szegénységi küszöb* is, mely egy dollárban előre megadott összeg segítségével, országonként határozza meg a szegénységet. Akinek a napokra lebontott jövedelme az összeget nem éri el, szegénynek számít. (Világbank, é.n.)

A szegénység másfajta mérésére szolgáló szegénységi küszöb a *szubjektív szegénységi küszöb*, mely az egyének önbesorolása alapján tekint valakit szegénynek, illetve egy a korábban (1999) a KSH által is használt módszer, melyben a háztartásokat arról kérdezték, érzésük szerint egy hozzájuk hasonló háztartásnak mekkora jövedelemre lenne szüksége bizonyos szinteken (nagyon szűkös, szűkös, átlagos, jó, nagyon jó) való élethez. (Czibere 2012:33).

³⁴ Az eredeti szöveg: having arrears on mortgage or rent payments, utility bills, hire purchase instalments or other loan payments; being able to afford one week's annual holiday away from home; being able to afford a meal with meat, chicken, fish (or vegetarian equivalent) every second day; being able to face unexpected financial expenses; being able to buy a telephone (including mobile phone); being able to buy a colour television; being able to buy a washing machine; being able to buy a car; being able to afford heating to keep the house warm (Eurostat 2018c, o.n.)

³⁵ Például, hogy nincs benne a gyógyszerek kiváltásának képességét vizsgáló változó és olyan sem, ami az internethez való hozzáférésre kérdezne rá; ráadásul ma már nemigen lehet fekete-fehér tévét kapni, a váratlan kiadásokkal pedig esetleg úgy néz szembe a válaszadó, hogy uzsorakamatra fesz fel kölcsönt.

jelenleg legmegbízhatóbbnak tartott mutatók az abszolút anyagi depriváció nem-monetáris mérésére. 2016-ban az Európai Unió polgárainak 23,5%-a élt AROPE háztartásokban (Eurostat 2018a). A súlyos anyagi deprivációs ráta Magyarországon 2015-ben 20% körüli, 2016-ban pedig kb. 16% volt (Eurostat 2016a).

Végül pedig Czibere megfogalmazása szerint *„a deprivációnak olyan fontos, nem anyagi természetű elemei is vannak, amelyek elsősorban a gazdasági, kulturális, politikai vagy társadalmi hátrányokban gyökereznek, és amelyek általában olyan dimenziókban testesülnek meg, mint a társadalmi részvétel hiánya, a politikai erőtlenség, a rossz egészségi állapot, az alacsony képzettségi szint, a rossz munkaerő-piaci pozíció stb.”* (Czibere 2012:38)

A munkaintenzitás egy olyan hányados, melyben a számláló az egy háztartásban élő összes munkaképes korú tag³⁶ által – minden ide értendő tagra nézve – teljes mértékben ledolgozott hónapok száma, a nevező pedig és azoknak a hónapoknak a száma, melyekben – ugyanabban a periódusban – dolgozhattak volna. Alacsony munkaintenzitású háztartásban élők tekinthető egy személy, ha a háztartásnak a munkaképes korú tagjai az elmúlt 12 hónapban teljes potenciáljuknak csak 20%-ában, vagy annál kevesebbet dolgoztak. (Eurostat é.n.c)

A szegénység fogalma természetesen nem egyértelműen jövedelmi kategória: életstratégiai és fenntarthatósági komponenseket is tartalmaz. Az életstratégiák és az azokban követett értékválasztások a legelesettebb társadalmi csoportok esetében a többségi társadalométól nagymértékben eltérnek. Kérdéses azonban, hogy vajon minden esetben tudatos és szabad választásokról beszélhetünk-e, mikor a szegények körében a többség értékrendje szerint nehezen igazolható vagy adott esetben hosszú távon fenntarthatatlan (érték)választásokkal találkozunk. Ezen a ponton az is felmerül, hogy vajon joggal használhatjuk-e viszonyítási pontként a többség által elfogadott értékrendszert.

A nem hagyományos szegénységértelmezésének úttörője Amartya Sen, aki szerint a szegénység mint a képességek hiánya van jelen egy társadalomban; az anyagi javak nem érhetők el bizonyos szintű szociális és gazdasági képességek nélkül. (1999:14). Az információs társadalom kapcsán szintén átértékelődik a szegénység fogalma: azok a szegénységi küszöb alatt élő gyerekek, akik a koruk alapján a digitális bennszülöttek közé tartoznának, a digitális eszközök és internet hiánya miatt még komolyabb hátrányba kerülnek, mint egyébként tisztán az anyagi helyzetük indokolná. (Csepeli 2017)

³⁶ 18 és 59 év között, ide nem értve a gyerekeket, illetve a 18 és 24 év közötti diákokat. Az olyan háztartások, amelyekben csak gyerekek, 25 év alatti diákok, illetve 60 éves, vagy annál idősebb személyek vannak, nem számítanak bele a munkaintenzitást kifejező mérőszámba.

A szegénységre általában véve jellemző – annak hazai megjelenésére pedig különösen – annak újratermelődése, mely a mai magyar szociálpolitika legfontosabb és mielőbbi megoldásért kiáltó problémája. „*Létezik egy [...] – sok országban szélesedő – olyan réteg [...], amelyik csak a legnagyobb nehézségek árán tudja fenntartani magát, élete során folyamatosan rászorul a társadalom komplex orvosi, mentális, szociális, foglalkoztatási és művelődési (oktatási-képzési) segítségére.*” (Bábosik 2006:19)

Kutatásomban – statisztikai értelemben – gyermekekről lévén szó, az iskolai részvétel kapcsán gyakran használt fogalom a *hátrányos helyzet*, mely paramétereiben magában foglalja a szülők iskolázottságát és egzisztenciális biztonságát, a család stabilitását, az eltartottak számát, a szülők devianciáját és a kisebbségi etnikai helyzetet, és amely alkalmas arra, hogy a hátrányok halmozottságát helyzettől függően megállapítsuk (Liskó 1997:1). Tudott, hogy „*[...] a hátrányok halmozódása különösen megnehezíti az azokból való kiemelkedést.*” (Andorka 1997:212)

Az értekezés módszertani fejezetében sorra veszem azokat a tényezőket, amik alapján a diákokkal felvett fókuszcsoporthoz egyes résztvevőit a szegények közé soroltam, és amelyeknek *szubjektív szegénységi küszöb* és *anyagi depriváció* szerinti elemei egyaránt vannak.

A szegénység térbelisége és etnikai jellege

Magyarországon a rendszerváltás utáni gazdasági változások nyomán lényeges területi egyenlőtlenségek jöttek létre. A hagyományos gyáripár leépülésével, a bányák bezárásával és azzal, hogy a prioritásait és irányait szabadon és racionálisan megválasztó magántőke – befektetései kapcsán – alapvetően más földrajzi területeket részesített előnyben, mint a tervgazdaság, depressziós gazdasági térségek alakultak ki, különösen a volt iparvárosok környékén³⁷ (Valuch 2014), főleg Észak-Magyarországon, az Észak-Alföldi régióban és az Ormánságban. A szocialista nehézipar fellegvárainak lakossága megcsappant, kicserélődött. Az időben eszmélők elhagyták korábbi lakhelyüket, helyükre alacsonyabb társadalmi státuszúak költöztek, a maradék pedig kilátástalan munkanélküliséggel és tágabb környezetük megállíthatatlan leépülésével, szegregált övezetek kialakulásával szembesültek. (Valuch

³⁷ A volt iparvárosok helyzetét azért tartom fontosnak kiemelni, mert kutatásomba több, korábban komoly gazdasági súllyal bíró, majd a rendszerváltás után hanyatlásnak indult várost is bevontam. Közülük kettőben, egy egykori bányavárosban és egy nagy múltú, kohászatra épülő városban a fent bemutatott problémák hatványozottan vannak jelen, kettő azonban – központi helyzetének, illetve szerencsés gazdasági döntéseinek köszönhetően – mára lassan kilábalni látszik a rendszerváltást követően kialakult helyzetből.

2014, vö: Hámori 2014) A negatív gazdasági folyamatok erőteljesen érintették az egykor virágzó ipar- és bányavárosokat (pl. Salgótarján, Ózd, Miskolc, Komló) övező falvakat is, melyek szintén elindultak a gyors hanyatlás útján, az ezredfordulóra pedig lényegében kialakult egy – előnytelen megküzdési stratégiákat követő – falusi alsótársadalmi réteg (Valuch 2014:113). *„Azok a területi egységek, ahol alulfejlett a gazdaság, magas a munkanélküliségi ráta, valamint jelentősek a lakosság kulturális és etnikai különbségei a társadalmi fősodorhoz képest, gócterületei a társadalmi kirekesztődésnek.”* (Csoba – Jász 2011:54) A depressziós vidékek nagy részének esélye sincs rá, hogy önerőből kiemelkedjen szorult helyzetéből; mára ezek a területek egy „másik Magyarországot” alkotnak (Ladányi 2012, idézi Valuch 2014:114). *„A legnagyobb szegénységi kockázatot felmutató települések lakosságának korfája folyamatosan a fiatal népesség felé tolódik el, amely szorosan összefügg a lakosság növekvő szegregációjával.”* (Czibere – Molnár 2016:167) A romák és a nők a munkaerőpiacról való kiszorulás tekintetében még a veszélyeztetett csoporton belül is speciális helyet foglalnak el. (Uo.) A roma háztartások alacsony munkaintenzitásának szerves összetevői a velük szemben a társadalomban jelen lévő előítéletek, sztereotípiák. (Bocsi – Csokai 2015:3)

Az általános iskolán sikeresen túljutó roma fiatalok gyakrabban választják az alsó középfokú duális képzést, mint más képzési formákat (Liskó 1997:5, 2006:157, Hajdu et al 2014:5). A társadalomban jelen lévő, romákkal szembeni előítéletektől az iskolai és képzőhelyi közeg sem mentes, sőt, a sztereotípiák a diákok későbbi munkához jutását is negatívan befolyásolják. Nguyen Luu szerint *„sokszor nem aszerint észlelünk másokat, hogy milyen egyéni tulajdonságokkal rendelkeznek, hanem az alapján, hogy milyen csoportok tagjai. A kutatók szerint, amikor másokkal találkozunk, automatikusan besoroljuk őket nem, életkor és bőrszín szerint.”* (Nguyen Luu 2000:286)

Allport definíciója szerint *„az előítélet valamely személlyel szemben érzett idegenkedő vagy ellenséges attitűd, melynek alapja pusztán annyiban van, hogy az illető személy egy adott csoporthoz tartozik, és ennek következtében feltételezik róla, hogy a csoportnak tulajdonított negatív tulajdonságokkal ő is rendelkezik.”* (Allport 1999:36) Azzal együtt, hogy az utóbbi definíció körben forog (a csoporttal szembeni negatív viszonyulások értelmetlenségére nem ad választ) jó kiindulási alapot adhat a roma tanulókkal szemben a szakképzésben megnyilvánuló negatív többségi attitűdök feltárásához. Allport kiköti továbbá, hogy csak az etnikai csoportosításon alapuló bánásmód tekinthető megkülönböztetésnek, az egyéni tulajdonságokon alapuló nem. Az általa is idézett ENSZ dokumentum szerint *„A hátrányos*

megkülönböztetés fogalmába azok a magatartások tartoznak, melyek természeti vagy társadalmi kategóriákon alapuló megkülönböztetést tesznek lehetővé, és nem függenek össze sem az egyéni képességekkel vagy érdemekkel, sem a személy konkrét viselkedésével.” (Allport 1999:87)

Látható, hogy a fenti definíciók nagyon szigorúak. Ha elfogadjuk őket, egy sor olyan – hazánkban megtalálható és sokat kárhoztatott – megkülönböztetést kizárunk a megkülönböztetések sorából, amelyek a többség részéről a hátrányos helyzetű személy interiorizált és a többség számára elfogadhatatlan viselkedési mintáihoz kötöttek (kiabálás, trágárnak gondolt beszéd, köpködés, higiéniai szokások, tárgyak közös használatára való igény, stb.), és amelyek az azokba belenőtt csoporttagokról erőszakos úton nem, ill. jó minőségű oktatással is csak részben választhatók le (ha egyáltalán megfogalmazhatunk ilyen célt). Fontos megemlíteni továbbá, hogy az egyéni tulajdonságok alakulását és a viselkedést nagyban befolyásolják a családi környezet mellett a külvilág visszajelzései, vagy a csoporthoz tartozás igénye, de maguk az előítéletek is, amennyiben *„bizonyos esetekben a hit, miszerint valaki a kategória hatálya alá tartozik, megelőzi az alapos vizsgálódást, s ilyenkor az alkalmazás állítja elő a voltaképpeni hovatarozást.”* (Csepeli 1994:20)

A magyarországi szegények arányáról

A szegények aránya a magyar társadalomban egy erősen átpolitizált és emiatt nehezen vizsgálható kérdés. A probléma, mint fent láttuk, módszertani szempontból sem könnyű: *„A „szegény” szó jelentésének bizonytalansága okán szinte lehetetlen pontosan megmondani, hány főről van szó.”* (Csepeli: 2017:49)

A KSH adatai szerint 2016-ban a magyar lakosság 13,4%-a élt relatív jövedelmi szegénységben, a romák között ez az arány 48,4% (KSH 2016b), a probléma tehát majdnem minden második roma lakost érint. 2016-ban a magyar lakosság 14,5%-a élt súlyos anyagi deprivációban, a roma kisebbség körében ez az arány 55,5%.³⁸ (KSH 2016b) Nagyon alacsony munkaintenzitású háztartásokban a nem roma lakosság 4,5, a roma lakosság 25,2%-a élt 2016-ban. (KSH 2016b) A szegénység vagy társadalmi kirekesztődés kockázatának kitettek aránya a teljes lakosságban 2016-ban 25,6% volt, míg a 0–17 évesek körében 31,6%, a romák között pedig 75,6%. (KSH 2016b) Mint azt a fenti adatok is mutatják, hazánkban a gyermekek és a romák a leginkább veszélyeztetettek a szegénység által.

³⁸ Érdemes megjegyezni, hogy ez az arány 2013-ban még 24, illetve 78,1% volt. Az 5 év alatt bekövetkezett csökkenés olyan döbbenetes mértékű, hogy az talán túlzott optimizmust feltételez.

4.1.4 A motiváció fogalmáról

A következő, magyarázatra szoruló fogalom a motiváció, a jelen disszertáció alapját képező kutatás első szakaszából ugyanis – mint az fentebb már elhangzott – azt derült ki, hogy az alsó középfokú duális szakképzésben tanuló diákok körében súlyos problémát jelent annak hiánya. Ennek lehetséges, általam (is) feltárt okaival *A kutatás eredményei* című fejezet külön alfejezetben foglalkozik, szükséges azonban szót ejtenünk a motivációról, mint lélektani fogalomról, illetve azokról a folyamatokról, melyekben a motiváció megléte vagy hiánya lényegileg befolyásolja a tanulók iskolai előmenetelét.

„*A motivációk keletkezésében elsősorban nem kognitív, hanem érzelmi faktorok játszanak döntő szerepet.*” (Burián 2012:1) Edward L. Deci és Richard Ryan szerint motiválatlan az, aki nem érez ösztönzést vagy inspirációt a cselekvésre, ezzel szemben pedig motivátnak tekinthető, aki energizált és aktivált valamilyen cél elérésére (Deci – Ryan 2000b:54). „*A motiváció több dologból tevődik össze: erő, irány, kitartás és annak tudata, hogy a cél több úton is elérhető.*” (Ryan – Deci 2000a:69)

Deci és Ryan felosztása szerint a motiváció két fajtáját különböztetjük meg, az intrinzik (\approx belső) és az extrinzik (\approx külső) motivációt (2000b:55). Előbbi az ember azon késztetésére utal, hogy pusztán élvezetből, vagy immanens érdeklődésből tegyen meg valamit, utóbbi pedig azt a késztetést jelöli, mely az embert egy a cselekvésen kívül álló dolog, cél, eredmény elérésére ösztönzi (pl. a szülők vagy tanár elismerésének kivívása érdekében történő tanulás (Ryan – Deci 2000b:54–55).

A tanulással kapcsolatos motiváció megértéséhez elengedhetetlen az *elsajátítási motiváció* fogalmának megismerése. Az eredeti fogalom (*mastery motivation*) D. Stipek (fordítása Józsa Krisztián) nevéhez köthető (Stipek 1993a, Józsa 2000); valamely tudásnak vagy képességnek külső jutalmazástól független elsajátítására, az utóbbira irányuló vágyra utal. Egy másik definíció szerint az elsajátítási motiváció kapcsán arról a késztetésről van szó, amely az egyén oldalán olyan erőfeszítéseket generál, amelyek megtérülése bizonytalan (McCall 1995). A tanulás hatékonyságában a motivációnak van a legfontosabb szerepe (Bo 2008:48).

Mint látni fogjuk, a hazai alsó középfokú duális szakképzés egyik meghatározó jelensége az ösztöndíj, melynek hatása a rendszer több szereplője szerint sem egyértelműen pozitív. Deci (1975) a jutalmazás esetleges negatív hatására hívja fel a figyelmet: egy cselekvésre irányuló motiváció csökkenése valószínű olyan esetekben, mikor a jutalmazott cselekvés jutalom

nélkül is megvalósult volna. Az intrinzik motiváció (játék, vagy a dolgok önmagukért való megismerése) a jutalmazással extrinziká válhat. (Bower 1988:129)

„A motivációnak világunkban páratlanul nagy értéke van, lényegében amiatt, amit általa el lehet érni: az alkotás.” (Ryan – Deci 2000a:69) Azokban a családokban, ahol a reális kilátás mindössze a holnap, vagy a jövő hét anyagi túlélése, a – szülői példákat és a tanulás irányába történő szülői nyomást nélkülöző – fiataloktól emberfeletti erőfeszítéseket kíván a hosszú távú cél szem előtt tartása és a motiváció megőrzése.

4.1.5 A társadalmi tőke elméletekről

A duális szakképzés problémáinak értelmezéséhez a képzés tartalma, illetve a tanulók háttere mellett szükséges a társadalmi tőke fogalmának vizsgálata is. D. Narayan definíciója szerint a társadalmi tőke *„[...] azon szabályok, normák, kötelezettségek, kölcsönösségek és bizalom készlete, amelyek társadalmi viszonyokba/struktúrákba és a társadalom intézményrendszerébe ágyazódva lehetővé teszik a társadalom tagjai számára egyéni és közösségi céljaik elérését.”* (Narayan et al. 1997:1) Bourdieu és Coleman tőkeelmélete (Coleman 1990) egyaránt a társadalmi tőke magánjellegét hangsúlyozza (Orbán–Szántó 2005).

James S. Coleman elmélete (Clark, J. 1996:181) rámutat, hogy egy személy kapcsolathálózatában kiemelkedően fontosak a családon, szűkebb közösségen túlmutató felületes (az együtt töltött idő, az érzelmek intenzitása, stb. alapján, vö. Granovetter 1973:1361) kapcsolatok, az ún. *gyenge kötések* (lásd még: Coleman 1988:96, Clark, J. 1996:181, Granovetter 1982:1361), melyek az egyént információhoz, további gyenge kötések kialakításához és az ezekkel járó – reciprocitást feltételező – előnyökhöz juttatják. Az *erős kötések* ezzel szemben a csoporthoz tartozás okán nyújtott azonnali és reciprocitást nem feltételező (Clark, J 1996:181) segítséget biztosíthatnak – ezek terepe jellemzően a család.

„A fiatalok ma sokan úgy vélik, hogy az érvényesüléshez, a sikerhez nem tisztán tudásra és szorgalomra van szükség – mint ahogy azt még fiatalabb korukban hitték, illetve szüleik és tanáraik tanították nekik.” (Jancsák 2012:14) Mint a kutatási eredmények bemutatása során látni fogjuk, az egyén munkához (illetve a tanuló jó gyakorlati helyhez) jutásának gyakran feltétele, hogy külső segítséget, bennfentes információt, „beajánlást”³⁹ kapjon. (Az alsó középfokú duális szakképzésben részt vevő, rossz szociális háttérű diákok *gyenge kötése*

³⁹ Mind a kis- és középvállalatoknál, mind pedig a nagy cégeknél jelentősen javítja az egyén állásszerzési esélyeit az, ha egy már „bedolgozott”, helytállt munkavállaló említi őt a szupervízorának, aki az álláskeresőről kapott információt már mint ajánlást továbbítja a HR felé.

kapcsán megmutatkozó hiányosságok kiemelkedésük komoly akadályai lehetnek.) Ezt azzal szükséges árnyalni, hogy a 2008-cal kezdődő gazdasági válság idején az információk és „beajánlások” még csaknem létfontosságúak voltak, a fellendülést követően azonban az álláspiac munkaerő-keresleti oldala annyira felerősödött, hogy jelenleg az ország legnagyobb részén értékes kapcsolatok nélkül is lehet fémipari állást találni (fenntartásokkal bár, de állítom, hogy még szakképzettség nélkül is). Jelenleg a közösségen kívüli kapcsolatok nem a pusztán állásszerzéshez, hanem a „jó minőségű” munkahely megtalálásához és elfoglalásához kellenek, olyan munkahelyekéhez, melyek relatíve magas bért és juttatásokat, illetve kellemes munkakörülményeket biztosítanak az egyén lakhelyéhez viszonylag közel.⁴⁰ A pályaválasztási intézményekből beszerezhető információk és a meghitt ismeretek, melyekre a vágyott pozíciókban dolgozó ismerősökkel való kapcsolat révén lehet szert tenni, nagyban különböznek egymástól (Bourdieu: 2008:180). Messing és Molnár 2011-es, Borsodban és Baranyában, roma közösségekben lefolytatott kutatásából még az derült ki, hogy (a válság kellős közepén) szinte csak roma munkaadók foglalkoztattak romákat és a szezonális munkákra is szinte kizárólag már „bedolgozott” munkások által ajánlott munkaerőt vettek fel. A jelen disszertáció alapját képező kutatásból 6–7 évvel később, immáron gazdasági fellendülésben az derül ki, hogy az etnikai hovatartozás, mint szelektáló tényező az ország legnagyobb részén legalábbis háttérbe szorult.

A kirekesztett társadalmi csoportok esetében az elérhető gyakorlati helyekkel és munkahelyekkel kapcsolatos információk jóformán csak személyes ismeretség útján terjednek, az álláskeresés is erre az információs csatornára szorítkozik (vö: Czibere 2016:169), így különösen fontos szerep jut az egyén fent említett *gyenge kötéseinek*. Ezek elégtelen minősége drasztikusan korlátozza az érintetteket a képességeiknek és végzettségüknek megfelelő munkák megszerzésében. Albert és Hajdu eredményei szerint (2016:28) „[...] a szegények kevésbé integráltak a társas kapcsolathálózatokba, mint a jobb módúak.” A potenciálisan ugyanolyan elesett helyzetben lévő rokonoktól, szomszédoktól kapott információ ráadásul csak ritkán eredményez valódi kitörést jelentő állásszerzést. Különösen az etnikai vagy szociális zárványokban élőkre jellemző azonban, hogy családi és

⁴⁰ Ez utóbbi közel sem csupán anyagi kérdés. Azok számára, akinek kapcsolataiban túlnyomórészt családi és közösségi kapcsolatok vannak jelen, mindennapjaik során pedig adott esetben megkülönböztetéssel, kirekesztéssel, előítéletekkel szembesülnek, a lakhelytől távoli (munkásszállásos, albérletes) munkavégzés különösen nagy érzelmi terhet jelenthet. Az otthon kemény munkával kivívott tiszteletet és megbecsülést egy távoli, mesterséges közösségben „árral szemben” kell újra kiépíteni. Bár a külföldi munkavállalással kapcsolatban, de a kutatásban részt vevő roma diákok, későbbi munkavállalók félelmei között is ez jelenik meg a legnagyobb arányban, azzal kiegészítve, hogy a távoli helyen „csicskáztatni” fogják és megalázzák őket származásuk miatt.

közösségen belüli kapcsolataik⁴¹ kizárólagossága megnehezíti számukra a közösségen kívüli kapcsolatépítést (Messing – Molnár 2011:49), így olyan kapcsolatok létrehozását, amelyek az álláskeresésben, az ahhoz szükséges információszerzésben, illetve a „beajánlások” kijárásában létfontosságúak, de legalábbis erősen kívánatosak lennének.⁴² Sőt, adott esetben a csoporthoz tartozás kizáró feltétele lehet minden más kapcsolat háttérbe szorítása, illetve az adott társadalom által vallott általános értékekkel való szembefordulás (Messing – Molnár 2011:49⁴³). A másik oldalon pedig a többség által való elfogadás feltétele *„közösségük látványos elhagyása”* (Szalai:2013:22, vö: Liskó 2006:175).

A gazdaságot jelenleg jellemző munkaerőhiány kedvezően hathat a leszakadó és kiszolgáltatott csoportok lehetőségeire, mert a zárványokban élők családi vagy közösségi kapcsolataik között rendre olyanok is megjelenhetnek, amik egy-egy jobb álláshely megszerzéséhez szükségesek. A kapcsolati tőke gazdaságivá konvertálásával (Bourdieu 1999) pedig jelentős, pozitív változás következhet be az érintettek megküzdési stratégiáiban, azok fenntarthatóbbá válnak és az esély a kirekesztett csoportok társadalmi re-integrációjára vagy integrációjára megnő.

A társadalmi tőke megléte vagy hiánya nemcsak az álláskeresésre, de az ezt megelőző oktatása is kihat. A diákok iskolai sikerét vagy sikertelenségét *„természetes képességeiknél”* sokkal nagyobb mértékben befolyásolja kulturális tőkéjük, illetve annak hiányai (Bourdieu 1999:159). *„[...] egyetlen sajátosan iskolai megkülönböztetés sincs, amelyet ne lehetne visszavezetni egymással rendszerszerűen összekapcsolódó társadalmi különbségek együttesére.”* (Bourdieu: 2008:57) Sőt, *„[...] az iskolai cselekvés iskolai megtérülése a család által előzőleg befektetett kulturális tőkétől függ, és hogy az iskolai cím gazdasági és társadalmi megtérülése attól a – szintén örökölt – társadalmi tőkétől függ, amelyet a cím szolgálatába állíthatnak.”* (Bourdieu: 2008:202)

A kormányzatnak általában véve nagyon csekély a ráhatása a társadalmi tőkék alakulására, mert azokat egyéni aktusok alakítják és szabályozzák (Orbán–Szántó 2005). Kulcsfontosságú az időtényező is: *„Ezen a területen, ahol (mint egyébként másutt is) a befektetések megtérülése nagymértékben függ a befektetés időpontjától, a legnincstelenebbek mindig elkésve találják meg a jó megoldást (intézményeket, tagozatokat, választható tantárgyakat,*

⁴¹ Messing és Molnár ezeket Anderson 1976-os és Stack 1974-es munkájára hivatkozva *bonding*, azaz „összetartó” típusú kapcsolatoknak nevezi, melyek egy háztartás stabilitásához és krízishelyzetekkel való sikeres megküzdéséhez járulnak hozzá (Messing – Molnár 2011:49).

⁴² Messing és Molnár ezeket Anderson 1976-os és Stack 1974-es munkájára hivatkozva *linking*, azaz „összekapcsoló” és *bridging*, azaz „összekötő” kapcsolatoknak nevezi (Messing – Molnár 2011:49).

⁴³ Hivatkozással erre: Portes – Landolt (1996)

szakirányt stb.) akkor, amikor az már mindenképpen elértéktelenedett, ha másért nem, hát éppen azért, mert számukra is hozzáférhetővé vált.” (Bourdieu: 2008:179)

4.2 Történeti háttér

Bár jelen disszertáció nem történelmi tárgyú, mégis hasznos bizonyos fokú kitekintés a duális szakképzés előzményeire is. Az 1884-es XVII. törvény volt hazánkban az első, az ipari szakképzésre vonatkozó jogszabály. 1922-től minden, 25 vagy annál több tanoncot foglalkoztató üzem kötelezhető volt tanonciskola fenntartására (Szabó G. 1997:27, idézi: Zsoldos 2016). A II. világháború után állami kézbe került ipari létesítményekben kiüresedett a duális rendszer, a kibővült anyagi és személyi ráfordításbeli lehetőségeknek köszönhetően a képzés egységesebbé és alaposabbá vált. 1961-ben a szakképzés kétfelé vált: az alap- és az emeltszintű képzésre. 1975-ben újra egységessé tették a képzést.

A rendszerváltás után a szakképzés lejtmenetbe kezdett: a képzettek száma és a képzés minősége is folyamatosan csökkent. 1990 és 1993 között gyakorlatilag megszűntek a nagyüzemi képzőhelyek. A gépipar leépülésével az érintett szakmák (lakatos, hegesztő, fémesztergályos, stb.) kevésbé keresetté váltak az oktatás piacán, ezért ezeket oktató szakokra – az alacsony belépési követelmények nyomán – a legnagyobb oktatási és/vagy szociális hátrányokkal küzdő diákok kerültek be. Ehhez járultak azok a negatív társadalmi változások, melyek a szülők munkahelyének elvesztésével, és a munkanélküliség csatolt problémáinak (alkoholizmus, a családi háló meggyengülése, devianciák) tömeges megjelenésével és erősödésével jártak. (Liskó 1997:3) A szakképzés presztízsének drasztikus csökkenése és a '90-es évek közepére már erősödő demográfiai hullám a szakképzésben részt vevők (különös tekintettel a gépipari szakmákra) számának esését eredményezte, ezzel együtt pedig azt, hogy a fejkvótától nagyban függő iskolák egyre több olyan diákot is felvettek, akiknek iskolai eredményeik miatt korábban nem lett volna esélyük a szakmunkásképzésbe való bekerülésre. Az alsó-középosztály elszegényedésével és a kényszerűen kinyitott kapukkal leírható folyamat oda vezetett, hogy a szakképzés – még inkább, mint korábban – a szocializációs hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdő diákok gyűjtőhelyévé vált. A rendszerváltás után fokozatosan visszanyesett oktatási költségvetés miatt ráadásul pont ebben az időszakban szűntek meg azok a felzárkóztató foglalkozások, különórák is, amik addig a hátrányos helyzetű diákokat többé-kevésbé hatékonyan segítették a tanulásban. (Liskó 1997:4,7)

Ezeknek a programoknak a hiánya az eltelt időben még súlyosabb problémaként jelentkezik (Makó et al. 2016a:66).

Az 1994-es Kamarai törvény hozzájárult a jelenlegi rendszer alapjainak lefektetéséhez. (Vámosi 2015:98) 1996-ban megalakult az Országos Szakképzési Tanács. Az 1994 és 1996 közötti időszakot a szakképzés konszolidációjának, a 1997 és '98 közöttit pedig új fejlődési pályára állításának központi szándéka jellemezte. Az 1994 és 1998 közötti kormány a közoktatás egyik céljaként tűzte ki, hogy mindenki megszerezze a középfokú végzettséget. Ennek érdekében az oktatási kabinet a tankötelezettségi kort 16-ról 18 évre emelte meg. A szakképzésben ennek nyomán létrejövő 2+2 éves modell „*akadémiai, bölcsész típusú, virtuális szakképzési modell*” (Szilágyi 2018: folyószöveg), a 12 évfolyamos „kisgimnáziumi”, azaz a gimnáziumokéhoz hasonlóan erős alapműveltséget adni kívánó képzés utópikus elképzelés volt (uo).

1998 és 2000 között bevezették a Nemzeti Alaptanterv (NAT) kerettantervi rendszert. 2009-ben központi, a szakképzést érintő kezdeményezésként felmerült az előrehozott szakképzés elképzelése⁴⁴, ami akár a 3 éves rendszerre való átállás előszelének is tekinthető, 2010 novemberétől pedig 48 szakmában pilot-szerűen elindult az a duális képzés, melyben 9–11 osztályokban már ismét csak szakmai tárgyakat oktattak.

A szakképzésben megjelent válságjelenségek konszolidálására több intézkedés született. 2008-ban ezek sorába illeszthető volt az ún. TISZK-ek létrehozása és a szakképzés kivitelezésének munkaerő-piaci szempontokhoz való közelítése. A szakképzésben szándékaiban új korszakot nyitó, hatékonyabb szervezést⁴⁵, a munkaerőpiaccal való kapcsolat erősítését célul kitűző Területi Integrált Szakképző Központok rendszere – azzal, hogy a gyakorlati oktatás tárgyi eszközeinek megújítása kapcsán támogatandó intézmények létszámát három éves átlagban 1500 főben határozta meg – egy erős központosítási törekvést mutat. (Horn et al. 2009) A önkormányzati fenntartású szakképző iskolák állami fenntartásba vétele nyomán a TISZK-ek 2013 nyarán megszűntek.

A duális képzés megerősítésére irányuló szándékoknak, mely napjainkig az állam és a kamarák egyre növekvő szerepvállalása mellett zajlott, zajlik le, már a 2000-es évek közepén voltak előjelei. A gazdasági szereplők és a szakképzés közeledésének eredményeként az

⁴⁴ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával a szakiskolai képzés rendszerében megjelenő újabb képzési forma (OKM-SZMM közös közlemény, 2009. október 3.)

⁴⁵ A TISZK-ek hatékonyságának kritikáját lásd itt: Vámosi 2015:88.

Oktatási Minisztérium már 2004-ben 16 szakma, majd 2008-ban a Szociális és Munkaügyi Minisztérium további 11 szakma gondozását átadta az MKIK-nak közjogi feladatként.

2010. november 11-én keret-megállapodás jött létre a Magyar Kormány és a MKIK között annak a célnak az elérése érdekében, hogy „[...] a szakmai képzés szerkezete, a kibocsátott tanulók száma és felkészültsége minél jobban és rugalmasabban alkalmazkodjon a gazdaság, a munkaerőpiac igényeihez, piacképes tudást adjon a tanulók számára.” (MKIK 2010b:1)

2011 szeptemberétől már élesben is elindul a rendszer (Németh 2012); lényegi változás, hogy ekkortól a gyakorlati idő 50%-kal nagyobb arányt képvisel a korábbihoz képest. 2012-ben a duális képzésben részt vevő cégek számára bevezették az új normatív finanszírozás rendszerét. Ekkor vezették be a 8 osztályra épülő 3 éves szakmatanulási rendszert. 2012 áprilisában új szakmai vizsgakövetelmény-rendszer jön ki. 2012. szeptember 1-jétől 77 szakmában pilot-szerűen kerettantervek alapján oktatnak, egy évvel később, 2013. szeptember 1-től teljes körűen bevezetik a szakképzési kerettantervet és szélesebb körűvé válik a duális képzés. 2013 az áttörés évének is tekinthető: ez év szeptemberétől ténylegesen 3 éves képzésről beszélünk (a választható, 2 éves érettségi felkészítés erre épül).⁴⁶ Ebben az évben megjelentek a Hídprogramok is. Utóbbiak olyan, az általános iskolából kiesett fiatalok szakmához jutását segítik, akiknek ezek nélkül nem lenne esélyük az elsődleges munkaerőpiacon való elhelyezkedésre. (Jelen disszertációban az ő képzésben való részvételükkel nem foglalkozom. Ennek egyfelől az anyagi kereteim és fizikai kapacitásaim szűkössége az oka, másfelől pedig az, hogy az érintett csoport jellemzően nem „vasas” szakmákban tanul.)

2015-ben megtörtént a szakképzési intézményrendszer integrációja és létrejöttek a szakképzési centrumok. Ezzel párhuzamosan a fenntartó oldalán is történtek változások: a Nemzetgazdasági Minisztérium átvette a szakképző intézményeket a KLIK-ből (Klebsberg Intézményfenntartó Központ) a szubszidiáris elvek mentén kiépülő szakképzési centrumokba (SZC-k) kerültek át az iskolák.

2016-ban létrejött a szakgimnáziumok rendszere, a szakképzőket onnantól szakközépiskoláknak nevezték, a szakközépiskolák szakgimnáziumok lettek. A változás, ami a 2016/17-es iskolaévvvel kezdődően lépett érvénybe, a hagyományos gimnáziumokat nem érintette.

⁴⁶ 2016-tól formailag a képzés az érettségire való felkészüléssel együtt teljes, a diák választhatja, hogy a 3. év után kilép a képzésből.

A 2010 előtti, négy éves rendszerrel szemben, mely két éves közismereti képzést és két éves gyakorlati képzést foglalt magában, a jelenlegi struktúra három éves szakmai képzést és opcionális, két éves érettségire való felkészítést nyújt a tanulóknak. A korábbi rendszerrel ellentétben nem a harmadik, hanem már az első évtől kapnak műhelygyakorlati képzést és akár már az első (általános esetben a második) évtől vállalatoknál tanulhatnak a diákok.⁴⁷

4.3 Az értekezés szakmai előzményei

A Vasas Szakszervezeti Szövetség⁴⁸ 2015 nyarán további 5 ország (Lengyelország, Ausztria, Horvátország, Szerbia, Bulgária) vasas szakszervezeteivel és az ELTE Társadalomtudományi Karával együttműködésben egy az ifjúság munkaerő-piaci helyzetének feltárását, javítását célzó uniós projektet pályázott meg. A pályázat 2016 tavaszán a következő címen és fejezet alatt nyert támogatást: *VP/2015/004/0109, Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe*. A pályázatot kiíró és elszámoltató szervezet, az EU Association for Employment and Social Innovation (EASI) 2018 tavaszán kapta meg a projektet lezáró dokumentációt. A partnerországokból 1–1 vasas szakmákat tömörítő szakszervezet volt a hazai pályázók partnere,⁴⁹ európai szinten pedig az IndustriAll érdekvédelmi szervezeteket tömörítő szervezet.

Az eredeti projekt célja a duális képzés problémáinak feltárása és a párbeszéd elősegítése volt a duális szakképzés egyes ágensei között a diákoktól a tanárokon át a munkáltatókig, az országos és uniós döntéshozókig. Célunk volt annak kiderítése is, hogy mi tartja távol a fiatalokat a szakszervezetektől és hogyan lehet őket hatékonyabban megszólítani.⁵⁰

4.3.1 Témaválasztás

A választott témával kapcsolatos személyes érintettségem a – főként kékgalléros – munkavállalói érdekképviselőben végzett – részben pro bono – munkámhoz,⁵¹ a

⁴⁷ Míg a korábbi rendszerben inkább iskolai tanműhelyekben töltötték a gyakorlatukat a diákok, ma már – általános esetben – sikeres szintvizsga esetén a második évtől cégeknél tanulhatnak (illetve egyes esetekben az iskolai tanműhelyben maradnak, lásd *A középfokú duális szakképzés jelenlegi rendszeréről* c. fejezetet).

⁴⁸ vasasok.hu (utolsó letöltés: 2017. december 5.)

⁴⁹ Ausztria: PRO-GE, Bulgária: Sindikalna Federacia Metalicy, Horvátország: Sindikat Metalaca Hrvatske, Lengyelország: Solidarność, Sekretariat Metalow-ców, Szerbia: Autonomous TU of Metalworkers of Serbia.

⁵⁰ Ebben a kérdésben hazánkban meglepő eredményeket kaptunk: a megkérdezett diákok többségének nincsenek elképzelései a munkavállalói érdekképviselőről, többségük a szakszervezet szót sem hallotta még.

⁵¹ Érintett szervezetek: Vasas Szakszervezeti Szövetség, Magyar Olaj- és Gázipari Bányász Szakszervezet.

szegénységgel kapcsolatos korábbi kutatásaimhoz,⁵² valamint gyermekekkel és fiatalokkal végzett önkéntes tevékenységemhez köthető.

Úgy gondolom, hogy a középfokú szakképzés helyzete a jövő egyik legfontosabb – nemzetgazdaságot, oktatást és szociálpolitikát egyaránt érintő – kérdése, annak az elmúlt évtizedben történt – illetve jelenleg is történő – átalakítása pedig külön aktualitást ad a témának. A tudásalapú társadalom irányába tett minden lépésre szükség van ahhoz, hogy hazánk jelenlegi, összeszerelő üzemekre épülő, kevés hozzáadott értéket előállító, ugyanakkor a gazdasági teljesítmény jelentős hányadát adó fémipara⁵³ hosszú távon fenntartható, versenyképes pályára álljon. (vö: Szilágyi 2018)

A fent említett, 2017 nyarán lezárt uniós projekt során az egyes országok kutatói számára világossá vált, hogy a középfokú duális képzést érintő problémák lényeges komponensei a diákok jelentős részének rossz szociális helyzete és motivációs hiányosságai. Mindkét probléma jelentős mértékben kihat az iskolai sikerességre.

A fiatalok későbbi munkához jutása szempontjából elsődleges fontosságú az oktatásban töltött idő hossza és minősége, a szakmaszerzés. A korai iskolaelhagyás a szegénységben élők és a roma fiatalok körében sokkal magasabb, mint a társadalmi átlag (Havas et al. 2002:182.) A szegénységből való kiemelkedés pedig elsősorban oktatással valósulhat meg. (OECD 2017:23)

A szegény családokból származó fiatalok az általános iskola elvégzése után nagyobb arányban tanulnak tovább szakközépiskolákban (korábbi nevükön szakképzőkben, szakmunkásképzőkben, szakiskolákban), mint szakgimnáziumokban, vagy szakképzettséget nem nyújtó gimnáziumokban (Hajdu et al. 2014:5).⁵⁴ Bár az iskolaválasztás esetükben a jobb anyagi helyzetben lévőkre jellemzőnél nagyobb arányban nem tudatos (Liskó 2006:167, Bauer–Szabó 2009:37), a közoktatásnak ez a formája számukra – és *gyenge kötéseik* (Coleman 1988:96, Clark, J. 1996:181, Granovetter 1982:1361) alacsony minősége nyomán igazán *számukra* – kitörési lehetőséget jelenthet, vagy jelenthetne. A tapasztalat ezzel szemben azonban azt mutatja, hogy „*a szakképzések hozzájárulhatnak a társadalmi egyenlőtlenségek elmélyítéséhez.*” (Horn – Varga é.n.:3)

⁵² PI. TÁMOP 5.4.1-12 / mélyszegénység pillér (zárótanulmány: 2013. június) <http://docplayer.hu/8616428-Tamop-5-4-1-12-a-leghatranynosabb-helyzetu-telepuleseken-melyszegenysegen-elok-problemai.html> (utolsó letöltés: 2018. július 15.)

⁵³ Ideértve a kohászat-öntészetet, az autógyártást, a gépgyártást és a műszergyártást.

⁵⁴ A többi középfokú oktatási forma népszerűsége az alsó szintű szakképzéssel szemben az OECD államokra általában jellemző. (OECD 2017:24)

A beiratkozástól a szakma megszerzéséig vezető folyamat sikerességében elsődleges szerepet játszik a motiváció fenntartása. A középfokú duális szakképzésben részt vevők között tapasztalható elképesztő motivációs deficit (Havas et al. 2002, Liskó 2006, Makó et al. 2016a) komoly akadályt gördít – az egyébként kormányzati szinten megfogalmazott szándék – a fiatalok minél nagyobb arányú szakmaszerzése elé.

A szakképzés rendszere 2010 után átalakult: létrejött (újra alakult) Magyarországon a duális szakképzés. Azóta több kutatás is készült arról, hogy mennyiben nőtt a képzés hatékonysága, mennyiben felel meg jobban az ipar által támasztott elvárásoknak, stb. (Makó et al. 2016, Hajdu et al. 2014) Ezekben a kutatásokban gyakran elhangzik, hogy a rendszer komoly gondja, hogy a diákok (egyre növekvő arányú) tömegei hátrányos helyzetű családokból kerülnek ki, akiknek a problémáira a rendszer egyre kevésbé képes hatékony válaszokat adni⁵⁵ (Liskó 1997:6, Makó et al. 2016, Hajdu et al. 2014).

A fent említett, 2016 novembere és 2017 májusa között lezajlott, a középfokú duális szakképzést vizsgáló nemzetközi kutatás magyar része tapasztalataiban alátámasztja a szakirodalom fent említett megállapításait, új aspektusokkal egészítve ki azokat. A ráépülő, 2017 szeptembere és 2018 júniusa között lezajlott kutatás arra keresi a választ, hogy milyen összefüggés lehet a két fent vázolt lényegi probléma, a diákok szegénysége és motiválatlansága között, illetve milyen igények, elvárások mentén rajzolódnak ki a szegénységben élő és a jobb anyagi háttérű diákok által mutatott motivációs különbségek.

Jelen értekezés a fémipari szakmákra koncentrál, melynek egyik oka, hogy az ún. *hiányszakmák* között ezek rendre egyharmad, vagy a fölötti arányban fordulnak elő (vö: KEMKIK 2018). A téma – a középfokú duális szakképzés – vasas szakmákra való leszűkítését a terület ellentmondásossága is indokolja. Míg a mezőgazdaságban a technikai fejlődés és a hazai viszonyoknak a nyugat-európaiakhoz képest való lemaradása kevésbé hangsúlyos, a szolgáltatóiparban pedig nincsenek nagy, a duális képzésben részt vevő cégek, addig a vasas szakmákban a technikai fejlődés gyors, gyorsul, ráadásul a fémipar vizsgálata arra is lehetőséget ad, hogy magyarországi gyártóssal rendelkező nagyvállalatokat kisebb cégekkel hasonlítsunk össze. A Vasas alapkutatásának egyik szándéka az ellentmondások feltárása volt: hogyan lehetséges, hogy a technika fejlődése és a felvevőpiac bővülése a hazai vasiparban a jövőben nem a munkaerő beáramlását, hanem éppen ellenkezőleg – az egyre

⁵⁵ Ahogy Liskó Ilona kutatása alapján nem volt erre képes már 1996-ban sem.

nagyobb fokú gépesítettség (az *ipar 4.0*⁵⁶) nyomán – nagy tömegek munkaerőpiacról való kiszorulását vonja majd maga után? A válasz az egyre összetettebb tudást igénylő munkakörökben működtethető gépek térhódításában és az iparnak az egyre képzetesebb munkaerő iránti igényében keresendő. (vö: Szalavetz 2016)

A jelenlegi, iparhoz kapcsolható munkaerő-piaci folyamatok azt az illúziót keltik, hogy az autógyártásban, a gépgyártásban és a műszergyártásban tapasztalható növekedés és a munkaerő beáramlása a jövőben is fenntartható lesz. Az *ipar 4.0* kétségkívül gondoskodik majd arról, hogy a műszer-, jármű- és gépipar növekedése folytatódjon, a robotizáció azonban rövid időn belül vélhetően kiszorítja majd azokat, akik szakmájukon belül kevésbé sokrétű tudással rendelkeznek, tanulási és így adaptációs potenciáljuk alacsony és nem tudnak lépést tartani az innovációval. A klasszikus kétféle munka a jövőben háttérbe szorul. (Sachs et al. 2015) Éppen azok a csoportok esnek majd ki ezáltal a munkából, akik már eddig is a társadalom legkiszolgáltatottabb részét alkották.

4.3.2 A téma leszűkítése

Jelen disszertáció a fémipari szakmákhoz köthető, nappali rendszerű, középfokú, duális képzések helyzetét tárgyalja. Habár tény, hogy a mélyszegénységben élő fiatalok egy része idő előtt kiesik az oktatásból, és a szakoktatásig el sem jut, jelen disszertációban csak azokkal a diákokkal foglalkozom, akik a képzésbe bejutottak és az első iskolai félévet teljesítették.

A kutatás interjúalanyainak elmondása alapján sejthető, hogy az építőipari, vagy mezőgazdasági duális képzésben jóval több olyan diák van jelen, aki a szegénység és annak kísérőjelenségei által fokozottan veszélyeztetett. Hogy mégis a fémipari szakmák kerültek górcső alá, annak a Vasassal közösen végzett munkám és elköteleződésemmel mellett az az oka, hogy a modernizáció és annak az alacsony hozzáadott értékű munkahelyeket fenyegető vonása elsősorban az fémipart érinti.

Disszertációmban nem foglalkozom azokkal, akik ugyan idő előtt kiestek az általános iskolai vagy szakoktatásból, később azonban – Hídprogramok keretében – felnőttként folytatták azt. Kizárásukat indokolja a választott csoporthoz viszonyított csekély létszámuk és az is, hogy ők – életkorukból adódóan is – merőben más élethelyzetben vannak, tanulásuk során gyökerében hasonló, de előrehaladottságában a tizenévesekétől nagymértékben különböző problémákkal és kihívásokkal küzdenek. Különbözőségük röviden egy gyakorlati tanár szavaival foglalható

⁵⁶ A negyedik ipari forradalomra, a robotizáció széleskörű elterjedésére utaló, többek között az MKIK által is használt kifejezés (vö: Kamaraonline 2017).

össze: „[nekik] inkább benőtt már a fejük lágya, motiváltabbak is, dolgoznak is már, család is van...” (42-INT), így egy a motivációs deficitet, mint alaptényezőt szem előtt tartó kutatásban legfeljebb életútjuk vizsgálatával szolgálhatnak adatokkal.

4.4 Adatforrások

A disszertáció források tekintetében nemcsak másodlagos, de elsődleges forrásokra is támaszkodik. A szakirodalmi háttér és egyes releváns külső adatbázisok (KSH, Eurostat, stb.) mellett ugyanis adatforrásként a duális szakképzés tárgyában 2016 júniusa és 2018 májusa között lefolytatott önálló, az Association for Employment and Social Innovation (EASI) által elvégzett, VP/2015/004/0109 jelű, *Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe* kutatás eredményei is rendelkezésemre álltak. Ennek keretében Magyarországon 10 interjú és 5 fókuszcsoportos felvétel készült. Az erre épülő egyéni kutatásban készült további 41 interjú (a válaszadók száma a kutatási események során a kérdező számítását gyakran keresztülhúzó időtényező miatt kényszerűségből alakított fókuszcsoportok⁵⁷ miatt ennél több: 54) és 10 fókuszcsoport eredményei szintén rendelkezésemre állnak.

Marginálisan bár, de megemlítendő továbbá egy bizonyos, kiegészítő jellegű online fórumelemzés, melyről később esik szó.

5 Kérdésfelvetés

5.1 Alapkérdés

Gondolkodásom kiindulópontja, hogy *a hazai középfokú duális szakképzésben tanuló diákok motiválatlanok*. A megállapítást a szakirodalomban fellelhető szinte minden forrás megerősíti és a szakképzés egyik legsúlyosabb problémájaként tartja számon (vö: Liskó 2008, Makó et al. 2016). Az alapkutatásban felmerült másik, szintén lényegi – és a szakirodalom által megint csak alátámasztott – probléma a diákok rossz szociális helyzete (vö: Liskó 2002, 2008; Makó

⁵⁷ Az átláthatóság kedvéért ezekre is interjúként hivatkozom; az eredeti koncepció szerint fókuszcsoportok csak diákokkal készültek volna.

et al. 2016, Kara et al. 2014). A kettő – a motiválatlanság és a rossz szociális helyzet – összefüggését véleményem szerint feltétlenül érdemes megvizsgálni.

Liskó a szakképzésre vonatkozóan azt állítja, hogy „[...] a hátrányos családi helyzetből jött gyerekeknél általában gyenge a tanulási motiváció.” (Liskó 1997:5) Érdekesnek tartom annak vizsgálatát, hogy a fenti állításban közölt összefüggés az alsó szintű középfokú duális képzésre vonatkoztatva, a jobb szociális helyzetű diákokkal összehasonlítva mennyiben állja meg a helyét. A disszertáció tehát a következő, alapvető kérdésre keresi a választ: *Motiválatlanabbak-e a rosszabb szociális helyzetben lévő diákok, mint a jobb helyzetűek? Illetve: Lényegi összetevője-e a motiválatlanságnak a rossz szociális helyzet? További kérdésem, hogy jellemzőbb-e és ha igen, miért jellemzőbb ez a duális középfokú szakképzésben lévőkre, mint a többi diákra?*

Tekintve, hogy a szegénység komoly akadályokat képez a beiratkozástól a szakmaszerzésig tartó folyamatban, az akadályozottság érzése pedig motivációvesztéshez vezethet, azt gondolnánk, a válasz mindkét elsődleges kérdésre igen. Mint látni fogjuk, a megoldás ennél sokkal összetettebb. Arra, hogy a motiválatlanság jellemzőbb-e az alsó középfokú duális szakképzésben részt vevő diákokra, mint más képzési formában részt vevőkre – tekintve, hogy utóbbiakról nem állnak rendelkezésemre adatok – kutatásom alapján csupán következtetésszerű választ adhatok. A feltételezett eltérés okai szintén csak sejthetők.

5.2 Tézisek

1. A szociálisan rosszabb és jobb helyzetű, a duális szakképzés valamely nappali gépipari képzésén részt vevő diákok tanulásra irányuló motiváltsága között szociális helyzettől függően jelentős különbségek vannak.
2. A szociálisan rosszabb és jobb helyzetű, a duális szakképzés valamely nappali gépipari képzésén részt vevő diákok motivációinak irányai (szakmaválasztás, leendő munkahely) között szociális helyzettől függően jelentős különbségek vannak.

5.3 A disszertáció célja és a tudományos diskurzushoz adott érték

Kutatásom tudományos újdonsága a motiváció és szegénység, mint a középfokú duális szakképzés két gyenge pontjának együttes vizsgálatában és abban rejlik, hogy a vizsgálatba a képzés felét biztosító piaci szereplőket is bevontam, ráadásul úgy, hogy a képzőhelyek egyes típusai összehasonlíthatókká váltak.

Jelen disszertáció a középfokú duális szakképzésben a tanulók motiváltsága és rossz szociális háttere kapcsán megfigyelhető jelenségeket tárja fel. Nem célja sem statisztikák felállítása, sem pedig vitán felül álló állítások megfogalmazása. Célja viszont a téma minél több szempont szerinti körüljárása, a duális rendszer működésének megítélése a jelenben kirajzolódó, hétköznapi értelemben vett tendenciák, vonalak alapján, és – azok meghosszabbítása nyomán – a jövőre vonatkozó sejtések megfogalmazása.

A disszertáció elkészítése során természetesen figyelemmel kellett lennem a vizsgált téma „mozgó célpont” jellegére, tehát a jogszabályi környezet, valamint a gazdasági és társadalmi tényezők folyamatos változásaira. Ennél fogva a disszertáció nem abszolút aktualításra, hanem a hosszú távon is várhatóan meghatározó jelenségek és problémák feltárása törekszik a fentebb vázolt kutatási kérdések mentén.

6 A kutatás felépítése és módszertana

6.1 Dokumentáció és tárgyi feltételek

A kutatás során aktorokkal készített interjúkat és a csak 18 év feletti diákokból álló fókuszcsoportokat egyeztetett hangrögzítéssel,⁵⁸ a 18 év alatti résztvevőkből (is) álló fókuszcsoportokat jegyzetekkel, a helyszínen készült, a résztvevők azonosítására nem alkalmas (pl. csoportosan összekulcsolt kezekről készült), egyeztetett fényképekkel, valamint az intézményvezetőkkel aláíratott igazolásokkal dokumentáltam.

⁵⁸ Az interjúalanyok kb. 15%-a nem egyezett bele a hangrögzítésbe, az ő válaszaikat kézi és gépi jegyzet formájában rögzítettem, illetve a kutatási tevékenység megtörténtét egy kivétellel (02-INT, anonim kormányzati tanácsadó) a résztvevő által engedélyezett fényképekkel és/vagy a válaszadó elé helyezett kérdőív kitöltésével igazoltam. Ennek kapcsán érdekességgént említendő, hogy egyes nagyvállalatok egyáltalán nem engedték meg a falaikon belüli fényképezést, még akkor sem, ha azon a válaszadó egy üres falszakasz előtt állt volna. Az ilyen, a válaszadóval közös képek a szabad ég alatt készültek.

A kutatáshoz használt tárgyi eszközök: laptop, papír, toll, busz- és vonatjegy, autó, hangrögzítésre alkalmas mobiltelefon, illetve a fókuszcsoporthoz felhasznált színes lapok, színes gumifigurák,⁵⁹ élelmiszerek, alkoholmentes italok, ajándék táblacsoki.

6.2 A vizsgálat keretei

Jelen disszertáció a fent említett, VP/2015/004/0109, *Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe* megnevezésű EU-projekt és a ráépülő egyéni kutatás eredményeit, valamint az azokból levont következtetéseket tartalmazza, az állítások szakirodalmi alátámasztásával ott, ahol ez szükséges.

A teljes kutatás időbeli kerete: 2016. június – 2018. június. A kutatás első szakasza 2016 júniusa és 2017 májusa, a második szakasza 2017 novembere és 2018 júniusa között zajlott le. Az adatelemzés a kutatási szakasszal párhuzamosan és azt követően történt.

A kutatás térbeli kerete a Magyarország területén működő egyes, duális rendszerben fémipari szakmákat (is) oktató középfokú oktatási intézmények és a hozzájuk kapcsolódó, szintén Magyarország területén üzemelő gyárak, műhelyek. Az ezekre jellemző, a kutatás szempontjából releváns eredményekre a keretből vett minta alapján következtetek. Az elvégzett kutatási tevékenységek összefoglaló adatai az I. számú mellékletben találhatók. 0-s szám jelzi az első szakaszban elvégzett munkát, 1-től 12-ig pedig⁶⁰ (ahol a számok különböző földrajzi területeket jelölnek) a második szakasz tevékenységei láthatók (melyek között 0-val kezdődő kódú, időben az első szakaszhoz tartozó, földrajzilag azonban az egyes területekhez tartozó kutatási tevékenységek is vannak). Minden kutatási területen készült egy diákokkal felvett fókuszcsoporthoz, és egy-egy, az őket oktató elméleti és gyakorlati tanárral készített interjú. A legtöbb területen ezt vállalati mesterekkel készített interjúk (egyes esetekben fókuszcsoporthoz) egészítik ki, illetve bizonyos esetekben megszólalnak iskolaigazgatók,

⁵⁹ A diákokkal való munkához – 5 fős, vagy annál nagyobb csoportok esetén – ún. Stikeez figurákat (nagyobb élelmiszerláncok kasszáján adott ajándéktermékeit) használtam, ezekből a felvétel elején tetszés szerint mindenki 3 darabot választhatott. A csoportok alapvetően „bekiabálós” rendszerben működtek, bár a résztvevőket minden alkalommal arra kértem, hogy lehetőleg hallgassák végig társaikat. A kis, tapadós figurákat akkor használták a diákok, ha úgy érezték, hogy éppen nem jutnak szóhoz: akinek hirtelen ötlete támadt, de mások beszéltek, kitett maga elé a pad szélére egy figurát. Az akadályozottság-érzés intenzitásának megfelelően 0–3 figurát használtak a tanulók. Ezek nem csak a moderátor számára jelezték, hogy a résztvevő szót kér, hanem az intenzív témaváltások alatt magát a résztvevőt is segítették, hogy ne menjen ki a fejéből, mit is akart mondani.

⁶⁰ A 12-es valójában egy földrajzilag be nem sorolt kutatási esemény, a válaszadó által adott információk nem kötődnek egyetlen másik kutatási eseményhez sem.

képzési központvezetők és más professziók képviselői is.⁶¹ Az 1-es és az 5. számmal jelölt kutatási területek a fővárost, illetve annak agglomerációját jelzik. A 2-es és a 8-as számú terület Észak-Magyarország. A 3-as csoportba tartozó kutatási események a Közép-Dunántúlon zajlottak, a 4-esek a Dél-Dunántúlon, a 6-osak és 7-esek Észak-Magyarországon, a 9. csoport a Nyugat-Dunántúlon, a 10-es a Dél-Alföldön, a 11-es pedig Közép-Magyarországon.

A két kutatási szakaszban összesen 161 fő, 97 diák és 64 felnőtt válaszadó vett részt.

6.2.1 Vizsgált változók

Disszertációmban a következőkben felsorolt változók közül sok nem képezi elemzés tárgyát, egyfelől azért, mert az első kutatási szakaszban még sok, jelen kutatási témám szempontjából kevésbé releváns kérdést is feltettünk, másfelől pedig azért, mert bizonyos terjedelmi korlátok miatt kénytelen voltam alaposan megszűrni a témákat, és kihagyni egyes – sok esetben csupán személyes érdeklődésből feltett – kérdésekre adott válaszokat.

A kutatás egyes szakaszaiban használt kérőívek a 3., 4., 5., és 6. számú mellékletben találhatók. A vizsgálat hat országban zajlott, a mesterkérdőívek pedig angol nyelven készültek. Ennek megfelelően tehát a mellékletben is az angol nyelvű kérdőívek szerepelnek, annak ellenére is, hogy a hat országban természetesen lefordították őket az adott nemzeti nyelvekre.

⁶¹ A „kilógó” professziók, mint például a szakszervezeti vagy a kamarai vezető megkérdezése rendre egy másik interjúalany javaslatára történt, gyakran egy-egy általa kiemelt fontosságúnak gondolt téma vagy aktuális esemény kapcsán. A felnőttekkel jobb ötlet híján készített fókuszcsoporthoz tagjai sem feltétlenül csak mesterek, vagy munkaadók: a felvétel elején érdeklődésből csatlakozó, a diákok problémáit szintén ismerő, arról véleménynyel bíró alkalmazottak szintén szót kaptak.

	Tanulók	Oktatók és társadalmi aktorok
Első szakasz	<p>leendő munkahely esélye (a képzőhelyen, Magyarországon, külföldön); kezdő fizetés; minimum fizetés, amiért még elmenne dolgozni; a normális élethez szükséges fizetés; szakmaválasztás motivációja; leendő munkahely kiválasztásának és megtartásának motivációja; munkavállalói jogok biztosítottságának érzése; mit változtatna a képzésen, hogy jobb munkát kapjon; saját sorsát érintő döntéshozatalba való bevontság; mások (és kik) érdeklődnek-e a sorsa iránt; hogyan mondaná el véleményét és javaslatait; hallott-e a szakszervezetekről; miért léteznek; bízna-e bennük; megéri-e csatlakozni; mit áldozna fel, hogy tagja legyen; elérési lehetőségek; kontrollkérdések: vallásban bizalom, civil szervezetekben bizalom, politikában bizalom</p>	<p>általános vélemény, erősségek, gyengeségek, lehetőségek, fenyegetések; javaslatok javításra; fő felelősség kié; a tanulók későbbi alkalmazhatósága; a rendszer munkáltatói igényekhez igazítása; visszacsatolás a tanulóktól; a rendszer jövője; az alkalmazás korlátai; tanműhely felszereltsége; vélemény erről: tanulók véleménye a gyakorlatról; vélemény erről: tanulók véleménye az elméletéről; vélemény erről: tanulók megismerés céljából (más) cégeket látogatnának; munkabiztonság; érdekképviselő oktatása, mint igény; min változtatna a rendszerben, ha [a válaszadóétól eltérő kompetenciák] lenne; iskola és gyakorlati hely viszonya; diákok elvándorlása; diákok elvándorlásának mérséklése; miért és miért nem vesz részt cégével a képzésben; szakszervezeti tagság kor szerinti megoszlása; vélemény erről: miért nem ismerik a fiatalok a szakszervezeteket; diákok bevonásának módja; milyen módszerekkel értékeli a képzés teljesítményét</p>
Második szakasz	<p>szakmaválasztás motivációja, tudatossága, példakép, pénz, hiányszakma; bejárás nehézségek, késés, rossz idő, rossz közlekedés, túl kora érkezés, felkelés ideje; közismereti órák, elmélet, iskolai gyakorlat, munkahelyi gyakorlat; nyelv; jövő, munkalehetőségek a környéken, szakmában marad-e, külföld; munkahely választásának és megtartásának motivációja; lakáshelyzet; testvérek száma; szülők dolgoznak; tanuló iskolán kívüli munkavégzése; ösztöndíj; anyagi helyzet szerinti önbesorolás; aki gazdagabb, annak könnyebb-e bejárni, munkát találni; iskolai osztályon belüli jobban, rosszabbul tanul-e; gondok a tanárokkal; intő, megrovás, bukás (miből) gyakorisága; minek kellene változnia, hogy jobban tanuljon; minek kellene változnia, hogy szívesebben járjon: iskolába, gyakorlati helyre; fogyatékos osztálytársak; volt ált. isk. osztálytársak életpályája</p>	<p>sejthetően szegény diákok aránya; értelmileg akadályozott diákok; szociális helyzet és előmenetel; kormányzati szándékok; képzés szegény tanulókhöz igazítása kell-e, hogyan; elméleti, gyakorlati, munkahelyi gyakorlati, közismereti tananyag; képzőhelyeken tapasztalható anomáliák, hatásai a szegény tanulókra; nagyobb cégek felvételi gyakorlata: szegény diákok; ipar 4.0; feladata-e a képzésnek a szegénységből való kiemelése; motiváció és szociális helyzet kapcsolata; a kevésbé motiváltak motiválása; továbbtanulási szempontú átjárhatóság; tankönyvek; a diákok dohányzása, droghasználata; pályán töltött idő, jövőbeli tervek; pedagógiai képzést kapott-e</p>

1. táblázat: A vizsgált változók kutatási szakaszonként és válaszadói csoportonként

6.2.2 Fókuszok

A kutatás – így annak minden eredménye – kizárólag a középfokú, duális képzés keretében oktatott fémipari szakmákra ⁶² vonatkozik, az ezek kapcsán Magyarországon létező jelenségekre vonatkozóan fogalmaz meg állításokat az alábbiakra fókuszálva (a felsorolás nem fontosság, hanem a feltárás logikája szerint halad):

- Problématérkép: hazai fémipari szakmák középfokú duális oktatása jelenlegi helyzetének leíró elemzése SWOT-analízissel, a szakképzés a dualitás felé történő átalakítási folyamatának kezdete óta eltelt idő tanulságai, a kormányzati szándékok megvalósulása
- A szegénység által tanulmányaikban veszélyeztetett diákok részvétele, a részvétel nehézségei
- A szegénység által tanulmányaikban veszélyeztetett diákok motivációi és azok iránya, ezek összehasonlítása a jobb szociális helyzetű diákok esetében kapott eredményekkel

Az elemzés során mindig csak azokat a jelenségeket emelem ki, melyek a kutatás alatt markánsan jelentek meg, még akkor is, ha egyes jelenségeknél a redundanciák elkerülése érdekében közvetlenül csak néhány – vagy akár csak egyetlen – interjúalany szavait idézem. Az elszigetelt jelenségek és vélemények leírásánál mindig utalok arra, hogy a megjelenített információ nem tekinthető általános érvényűnek.

6.3 A kutatási módszer kiválasztása

A kutatás alapvetően deduktív megközelítést alkalmaz, azaz a normaszintű problémáktól a konkrétabb, a magyar rendszerre vetített kérdésekig kíván eljutni. Ami a konkrét kutatási eszközöket illeti, munkámhoz kvalitatív módszereket választottam, ez pedig a következőkkel indokolható. A kutatás első szakaszában, amit egy projekt keretében végeztem, kvalitatív módszereket alkalmaztunk, melyek kitűnően beváltak, ráadásul jól illeszkedtek a szűkös költségkeret által biztosított lehetőségekhez is. A kutatás második szakaszában – lévén egyéni kutatásról szó – a költségkeret szintén erősen befolyásoló tényező volt. Nem folytattam volna azonban le a kutatást, ha nem gondoltam volna úgy, hogy a meglévő erőforrásokkal releváns eredmények érhetők el. Meggyőződésem ráadásul, hogy egy esetleges kvantitatív kutatás nem adott volna lényegesen több, vagy más irányú információt, mint az általam választott módszerek.

⁶² Gépipari szakmák, két, járműgyártással kapcsolatos (karosszérialakatos és autószerelő) szakmával kiegészítve.

Megemlítendő az is, hogy a kvalitatív kutatásnak a szakképzés terén hazánkban úgyszólván hagyománya van. Kvalitatív módszertant alkalmaz többek között a Makó ez al. által jegyzett *Szakiskolák, oktatás, szegénység* című, 2016-os, leíró tanulmányának alapjául szolgáló kutatás is. Czakó és társai *Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban* című tanulmányában az interjúk mellett ugyan kvantitatív módszer használatáról számol be, az ott bemutatott kérdőíves vizsgálat azonban – számomra – módszertanilag sikertelennek tűnik: a résztvevőket nem véletlenszerűen választották ki, az esetszám nagyon alacsony és semmit nem tudunk a válaszolók és a mintába került, de a kérdőívet ki nem töltők csoportja közötti különbségekről. A szerzők által kapott eredmények ezért – bár a kvantitatív módszertant követő kutatások esetében ez legalábbis kívánatos – nem tekinthetők reprezentatívnak.

A szakképzés témája hazánkban – sok más, látszólag nem politikai téma mellett – nagymértékben átpolitizált.⁶³ A kutatás interjúalanyainak többsége tanárként egy az állam által irányított, hierarchikus rendszerben dolgozik, félő tehát, hogy a személytelen, kérdőíves megkeresés nagyarányú válaszmegtagadást, vagy a tényleges helyzetet leírótól nagymértékben eltérő válaszokat eredményezett volna. Ráadásul egy olyan sokrétű témakör kapcsán, mint a duális szakképzés, egy esetleges – rengeteg időt és üzemanyagot felemésztő – személyes lekérdezés sem garantálta volna a sikert.⁶⁴

6.4 Mintavétel

A kutatás első szakaszába olyan iskolákat vontunk be, melyek földrajzi elhelyezkedés, a település helyzete (munkanélküliség, infrastruktúra) és reputáció (keresőszavas online kutatás és a 2016-os kompetenciateszten elért eredmény) tekintetében egymástól eltértek. Tekintve, hogy a projektben – a költségkeretet figyelembe véve – országonként csak 4 (Magyarországon a próbafókusszal együtt 5) fókuszcsoportot irányoztunk elő, ekkor még a második szakaszban már alkalmazott, viszonylag nagy változatosságot eredményező mintavételre még nem volt lehetőségünk.

⁶³ A duális szakképzés megreformálása a 2010 utáni kormányok egyik kiemelt célja volt, a már végbement és még zajló változások pedig jelenleg is sok vitát generálnak. Mind a változások, mind pedig a róluk zajló viták mögött politikai, gazdasági és esetenként személyi érdekek, illetve ezek együtteseai sejthetők.

⁶⁴ Tapasztalatom szerint a papíralapú lekérdezésnél és a CAPI-nál a válaszadó a kérdőív végére érve – logikusan – lezártnak tekinti a beszélgetést és gyakran háttérbe szorúlnak a témákat illető egyéni szempontjai. Utóbbiak egy fél-strukturált kérdőív lekérdezése alatt nagyobb teret kapnak.

A kutatás második szakaszában az iskolák kiválasztásakor hasonló úton indultam el, mint Makó és társai 2016-os kutatásukban. Ők a *nem valószínűségi mintavételi eljárások* két fajtáját, a *deviáns eset alapú* mintavételi elvet (Patton 1990) és a *maximum variáció elvét* (lásd pl. Suri 2011, Patton 2002) ötvözték. A deviáns (vagy szélsőséges) eset alapú mintavétel abban áll, hogy kutatásunk tárgyát – lényegében – annak szélsőséges eseteit megvizsgálva tárjuk fel, mert ezekből jóval több és sokrétűbb információ nyerhető ki, mint a szokványos esetekből. M.Q. Patton úgy véli, hogy ez a módszer kiválóan alkalmas nemzeti programok eredményeinek vizsgálatára. (Patton 1990:170) Patton szerint a nemzeti programok helyi szinten nagyon jól, nagyon rosszul és a kettő között széles skálán teljesítenek, a két szélsőség vizsgálata pedig egyebek mellett azt is megmutatja, hogy milyen körülmények között és feltételek teljesülése esetén működik hatékonyabban és alacsony hatékonysággal egy-egy program. (Patton 1990:170)

A *maximum variáció elvének* alkalmazásakor bizonyos kulcs dimenziókat alkotunk, és úgy alakítjuk ki a mintánkat, hogy az az egyes dimenziókat figyelembe véve a lehető legváltozatosabb legyen. Az ilyen mintavétel lényege a mintázatok⁶⁵ megragadása, melyek az egyes dimenziók szerinti különbözőségek nyomán kialakuló jelenségekre világítanak rá. (Suri 2011:5) H. Suri szerint a maximum variáció elve hatékonyan alkalmazható döntéselőkészítést szolgáló kutatások során, mert az így kapott eredmények szélesebb rálátást biztosítanak egy-egy rendszer működésére és felszínre hozzák a problémákat (Suri 2011:5).

A mintavétel során mind a deviáns esetek felkutatása, mind pedig a maximum variáció elve segítségemre volt, nem állíthatom azonban, hogy ezen elvek minden elemét szigorúan alkalmaztam volna. Deviáns esetek tekintetében ugyanis azzal a problémával szembesültem, hogy az iskolák esetében túlságosan sok felelt meg az alsó szélsőség kívánalmának, és túlságosan kevés a felsőének: a „rossz” iskolák túlsúlyban voltak. Ennek oka lehet, hogy a kompetenciatesztek minden tízedik osztályos számára azonosak, az oktatási intézmény jellegétől függetlenül. Azzal együtt is, hogy az eredményeket a szakiskolák összehasonlításában⁶⁶ néztem, túlsúlyba kerültek a rossz eredményeket adó iskolák, akadt néhány közepes, jó viszont csak elvétve. Hogy szélesebb spektrumot kapjak, az iskolák teljesítményét a többi, potenciálisan a mintába kerülő iskola teljesítményéhez viszonyítva

⁶⁵ Az eredeti szövegben: patterns.

⁶⁶ Megfelelő számú intézmény részletes eredményeit néztem meg az ország minden pontjáról, hogy egy-egy régióból többé-kevésbé biztos kézzel választhassak intézményt.

ítéltem meg. A képzőhelyek között – az iskolákkal ellentétben – hangsúlyosan jelen vannak a deviáns esetek: köztük sok a vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz.⁶⁷

Jelen kutatásban a maximum variáció elve szerint a kiválasztás előtt megalkotott dimenziók egyfelől a felkeresett településekre, másfelől a kutatásba bevont iskolákra, harmadrészt pedig az iskolával szerződésben álló képzőhelyekre vonatkoznak. Települések tekintetében a dimenziók a földrajzi elhelyezkedés, a fővárostól való távolság, a településnagyság, a települési infrastruktúra, apró (zsák)falvakkal való körülvettsége, szegregátum jelenléte és az volt, hogy az adott település tekinthető-e volt iparvárosnak.⁶⁸ Iskolák tekintetében a bevont iskola reputációját (kompetenciateszten elért eredmény, vö: Makó et al. 2016:32) tekintettem dimenziónak,⁶⁹ a képzőhelyek esetében pedig igyekeztem egy kisebb és egy nagyobb (általában nemzetközi) és/vagy „jobb” és „rosszabb” céget keresni. Hogy egy képzőhely az iskolában jelen lévő általános vélekedés szerint jobb, vagy rosszabb-e, azt kérésemre egy az adott iskolában dolgozó kompetens személy (igazgató, elméleti, vagy gyakorlati tanár) adta bizalmasan tudtomra telefonon, vagy e-mailben, esetenként személyesen. A vizsgált képzőhelyek ilyen kiválasztása meglehetősen esetlegesnek hathat, de – mint az a későbbiekben kiderül majd – a bevont oktatási intézmények diákjaik élményei alapján és személyes látogatásaik nyomán igencsak alapos tudással bírnak arról, hogy egy-egy képzőhely hogyan és milyen mértékben készíti fel tanulóit későbbi szakmájukra.

Mintavételi keretem az ország összes, legalább egy gépipari, illetve fémes szakmacsoportbeli szakmát oktató szakközépiskolája, illetve ezek listája volt. Az általam a fenti változók alapján készített, a kutatás során potenciálisan szóba jöhető intézményekből álló, 43 elemű listából végül – a már vizsgált négy mellé – olyan iskolákat választottam, amik a fenti szempontok alapján a lehető legdiverzifikáltabb mintát eredményezték. Kétségtelen, hogy kiválasztási szempontjaim között – a begyűjtött adatok várhatóan közel azonos minősége esetén, másodlagos szempontként – az idő- és üzemanyag-takarékosság is szerepelt.

⁶⁷ Jó képzőhelynek azt tekintem, amely a tanulóit alaposan felkészíti a későbbi, szakirányú munkavállalásra, rossznak pedig azt, amely csupán kevés használható tudást ad. A jó képzőhelyek kapcsán is felvetődik azonban a kérdés, hogy a gyakorlat mennyiben szolgálja a cég és mennyiben a tanonc érdekeit, azaz, hogy a biztos munkahely kilátása mellett valóban széleskörű, más vállalatoknál is versenyképes tudást kap-e a tanuló.

⁶⁸ Utóbbi szempont azért fontos, mert Magyarországon a rendszerváltás utáni időszakban leépült a vasipar és az ahhoz kapcsolódó iparágak, a bányák nagy része bezárt, ezért a korábban ezekre támaszkodó települések máig növekvő munkanélküliséggel és szegénységgel küzdenek. (Valuch 2014)

⁶⁹ Egy régió két azonos paraméterekkel bíró iskolája esetében az alapján választottam, hogy hosszas próbálkozás után hol sikerült először felvenni a kapcsolatot.

Végül pedig volt olyan iskola, amelyiket egy hasonló paraméterekkel rendelkezővel kellett helyettesíteni, mert az iskolával kapcsolatban álló, jó minőségű képzést biztosító multinacionális céggel sikertelen volt a kapcsolatfelvétel.

Az alábbi táblázat a felkeresett 12 iskola lokációját, és – a 2016-os, vagy ennek hiányában 2015-ös – országos kompetenciateszt⁷⁰ eredményei alapján adott minősítését tartalmazza:

Régió	A település helyzete	A 2016-os országos kompetenciamérés eredménye az adott iskolában
<i>Közép-Magyarország⁷¹</i>	<i>főváros</i>	<i>gyenge</i>
Közép-Magyarország	középváros (20-100 ezer fő) a főváros agglomerációjában	erős
<i>Közép-Magyarország</i>	<i>középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra</i>	<i>közepes</i>
Észak-Magyarország	középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	gyenge
Észak-Magyarország	kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	gyenge
Észak-Magyarország	középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	nagyon gyenge
Közép-Dunántúl	középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg is prosperál	közepes
<i>Dél-Dunántúl</i>	<i>középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik</i>	<i>közepes</i>
Észak-Alföld	nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	nagyon gyenge
Észak-Alföld	kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	gyenge
<i>Dél-Alföld</i>	<i>középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra</i>	<i>közepes</i>
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	<i>nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra</i>	<i>közepes</i>

2. táblázat: A kutatásba bevont iskolák jellemzői

⁷⁰ OM azonosító alapján kikereshető itt: <https://www.kir.hu/okmfit/kereso.aspx?t=i>. Figyelem: a szakképzési centrumok különböző iskolái ugyanazon dokumentumban szerepelnek.

⁷¹ Dőlt betűvel szedve az azokra az iskolákra vonatkozó adatok, amik a kutatás első fázisában is szerepeltek. Ezek némelyike – további interjúk felvételére – a második fázisba is bekerült.

6.5 A kutatás szakaszai és módszertana

Mielőtt rátérnék a kutatás szakaszaira, szeretnék szót ejteni az eredeti projekt gazdájáról és készítőiről. A Vasas Szakszervezeti Szövetség 25 ezer tagjával a legnagyobb fémipari ágazati szakszervezet Magyarországon. Egyre bővülő feladatkörével, melyben az érdekképviselő mellett a képzés, a tájékoztatás, és az eseti anyagi segítségnyújtás is fontos szerepet kap, 1890 óta támogatja a járműgyártás, gépgyártás és kohászat területén dolgozókat. Különös hangsúlyt fektet a fiatal munkavállalók érdekképviselőire.

A disszertáció alapját képező projekt (így az annak részét képező kutatás) költségvetését Spieglné Balogh Livia, a Vasas Szakszervezeti Szövetség alelnöke felügyelte. A kiíróval való kapcsolattartás, az egyes országok kutatási tevékenységeinek összehangolása, a találkozók és konferenciák teljes körű szervezése, a disszemináció felügyelete Bábel Balázs, ugyanazon szervezet nemzetközi kapcsolatok szakértőjének és Plesche Rita titkárnak a feladata volt. A hat országra kiterjedő kutatás módszertanának kialakításában az ELTE TáTK volt a Vasas partnere. A kutatás magyar részét, valamint az országjelentést és az összehasonlító tanulmányt jelen disszertáció szerzője készítette.

6.5.1.1 Első szakasz

A kutatás első szakasza (2016. november – 2017. május) „élesben” 2016 novemberében indult el. Forrásaink szükségessége és a téma alulkutatottsága nyomán olyan módszertant alakítottunk ki, melyben a diákokkal felvett fókuszcsoporthozos beszélgetések eredményeire – interjúk során – a képzésre befolyással bíró ágensek, iskolaigazgatók, elméleti tanárok, képzési központvezetők, mesterek, vállalatvezetők, a munkáltatói és munkavállalói érdekképviselők vezetői, valamint politikai döntéshozók reagálnak. A kutatás kvalitatív módszertant követett: a diákokkal felvett fókuszcsoporthozos eredményei alapján fél-strukturált kérdőíveket készítettünk és ezeket a rendszer „felnőtt” résztvevőin kérdeztük le.

Eredményeink alapján a rendszer megítélése összességében pozitív, de egyelőre sok a hiányosság. Az egyes résztvevők érdekei gyakran ellenétesek egymással, hiányzik az Ausztriában megtalálható hasonló struktúrára jellemző együttműködés és hosszú távú gondolkodásmód, súlyos problémát jelent a tanulók jelentős részének rossz szociális helyzete és motiválatlansága, a rendszer alulfinanszírozott és nem veszi figyelembe a diákok speciális szükségleteit.

A résztvevő diákok és felnőtt aktorok javaslatai alapján ajánlásokat fogalmaztunk meg az EU számára. Ezeknek fontos részét képezi az Európa-szerte egységes törvényi szabályozásra való igény, az duális képzéshez kapcsolódó tevékenységet végzők kötelező együttműködésének kikényszerítése jogszabályok által, a rendszerben csaknem mindenütt jelen lévő korrupció felszámolása a kamarák szerepének csökkentésével és egyes esetekben az összeférhetetlenség⁷² kimondásával, valamint a finanszírozás ésszerűsítése azokban az esetekben, ahol ennek fejlődési tartalékai vannak.

Mint az alap kutatás minden résztvevő országában, Magyarországon is négy fókuszcsoport⁷³ és tíz interjú készült. A diákokkal készült fókuszcsoportok adatai alapján fél-strukturált kérdőívek készültek, melyek nyomán a rendszer oktatói és társadalmi aktorai elmondták véleményüket, javaslataikat a duális struktúráról, annak megvalósításáról és egyszersmind a diákok gondolataira is reflektáltak.

Fókuszcsoportok

A próbafókuszcsoport 2016 nyarán a Siemens Zrt. Gizella úti képzési központjában, hét, duális képzésben részt vevő diákkal készült. Az ő válaszaik alapján egy hat témakörből álló vázlat készült el, amelyet 2016 őszén egy 8 főből álló csoporton, egy dél-alföldi, jó infrastruktúrával rendelkező középvárosban próbáltunk ki. Az ott kapott eredmények felhasználhatók voltak a kutatásban (a kialakított struktúra jól vizsgázott), tehát az akkori fókuszcsoporttal elkezdődött a kutatás „valid” része.

2016 novembere és 2017 februárja között négy fókuszcsoportot vettünk fel 34, 16 és 24 év közötti magyar fiatal részvételével. A fiatalok főként a következő szakmák diákjaiból kerültek ki: CNC-gépkezelő, épület- és szerkezetlakatos, forgácsoló, gépi forgácsoló, hegesztő, járműalkatrész-gyártó, autószerelő.

Magyarországon a fókuszcsoportok résztvevői többségükben olyan családból kerültek ki, ahol az apa szakmunkás, közfoglalkoztatott vagy munkanélküli, az anya pedagógus, önkormányzati adminisztrátor, bolti eladó, közfoglalkoztatott vagy munkanélküli volt. A válaszadók családjában többségében vagy az egyik, vagy mindkét szülő – legalább időszakosan – dolgozott a vizsgálat időpontjában.

⁷² Számos kamarai tag üzemeltet képzőhelyet, vagy birtokol képzőhelyként is funkcionáló céget.

⁷³ Magyarországon valójában 5 készült, mert 2016. június 1-jén egy próbacsoportot tartottunk a Siemens Zrt. Gizella úti képzési központjában. A fókuszcsoportok guideline-ja ezt követően készült el.

A csoportok szervezésében az eseményeknek helyet adó iskola valamelyik tanára segített, akiket minden országban arra kértünk, hogy iskolai sikeresség, etnikum és nem tekintetében vegyes csoportot állítsanak össze. A beszélgetések iskolaidőben történtek, a diákok 2 tanórától „lóghattak”. A zártkörű beszélgetések során a résztvevők ropogtatnivalót és üdítőt, a búcsúzáskor ajándékként táblacsokit kaptak. Az iskolák mindenhol kifejezetten együttműködők, segítőkészek voltak.

Interjúk

A diákoktól kapott információt interjúk során iskolaigazgatók és tanárok, vállalatvezetők, döntéshozók, konföderációs szintű szakszervezeti vezetők, munkáltatói érdekvédelem vezetői, stb. elé tártuk és a véleményüket kérdeztük róla. A javaslataikat is kértük a felmerült problémák orvoslását illetően.

Minden ország 10 interjút készített. 6 interjúnak a következő csoportokból kellett kikerülnie: egy olyan „vasas” vállalat vezetője, amely részt vesz a középfokú duális képzésben, egy olyan „vasas” vállalat vezetője, amely nem vesz részt a középfokú duális képzésben, egy iskolaigazgató, két gyakorlati tanár, egy konföderációs szintű szakszervezeti vezető. További 4 interjú alanyát az adott ország kutatócsapata választhatta ki az ottani duális rendszer és az országra jellemző foglalkoztatáspolitikai erőviszonyainak megfelelően ⁷⁴ (vezető szakpolitikus, munkaügyi hivatal vezetője, iskolai tanár, munkáltatói érdekképviselő vezetője, stb.). A módszertan a részt vevő partnerek közötti konszenzus szükségessége és az erőforrások korlátozottsága nyomán alakult ki és kétségkívül sok korlátja van.

Magyarországon az alábbi kompetenciájú ⁷⁵ személyeket kérdeztük meg (a minden országban megkérdezett, közös kompetenciák dőlt betűvel szedve):

⁷⁴ A kutatók – szándékaik szerint – minden interjú alanyát előzetes tájékoztódás alapján, közösen választották volna. Az egyes országok eltérő szabályozása nyomán azonban gyakran más és más professziók járulnak a rendszert befolyásoló döntéshozatali, jelentéstételi és egyéb hivatali körökhöz. Az egyes szereplők elérése, annak lehetősége is különböző. Mindezek okok miatt úgy döntöttünk, hogy a 10 interjúalanyból csak 6-nak a professzióját határozzuk meg, a maradék 4 meghatározása az adott ország kutatóinak felelőssége volt.

⁷⁵ A kompetencia ebben a kontextusban az alanyt az a tulajdonságát jelenti, ami relevánssá tette őt a kutatásban való részvétel szempontjából, például munkaadó, iskolaigazgató vagy szakszervezeti vezető.

ID	a kutatási esemény típusa	megkérdezett	a felvétel dátuma	településtípus	nem	szül. év
01-INT	interjú	képzési központvezető	16.05.19.	Közép-Magyarország, főváros, nyugati nagyvállalat	nő	1965 k.
02-INT	interjú	kormányzati tanácsadó, anonim	17.03.16.	Közép-Magyarország, főváros	férfi	n.a.
03-INT	interjú	iskolaigazgató	17.03.21.	Észak-Magyarország, kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1975 k.
04-INT	interjú	mester	17.03.21.	Észak-Magyarország, község, nagyvállalat	férfi	1960 k.
05-INT	interjú	elméleti tanár	17.03.21.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1975 k.
06-INT	interjú	mester	17.03.30.	Közép-Magyarország, főváros, állami közép vállalat	férfi	1954
07-INT	interjú	a duális képzésben részt nem vevő munkaadó	17.03.31.	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1970 k.
08-INT	interjú	Kordás László, konföderációs szintű szakszervezeti vezető	17.04.07.	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1969
09-INT	interjú	Dale A. Martin, a duális képzésben részt vevő munkaadó	17.04.21.	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1957
10-INT	interjú	a duális képzésben részt vevő cég vezetője	17.05.16.	Dél-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	nő	1965 k.

3. táblázat: A kutatás első szakaszának interjúi

6.5.2 Második szakasz

Szándékaim szerint a második szakaszban (2017. október – 2018. május) is követtem volna az első szakasz módszertanát: a témában érintett diákokkal kizárólag fókuszcsoportokat, a képzés „felnőtt” aktoraival pedig kizárólag interjúkat készítettem volna. Előfordult azonban, hogy az interjúalanyok (pl. elméleti és gyakorlati tanár, vagy mester és képzési

központvezető) egyszerre jelentek meg és világossá tették: az interjú megíúsul, ha nem sikerül azonnal felvenni. Ilyen esetekben mérlegeltem, hogy az adott kutatási nap félsikere, vagy sikertelensége mennyiben veszélyezteti a célt, és néhány kivételtől eltekintve úgy döntöttem, hogy a fókuszcsoporthoz szabályait (Vicsek 2006) a lehető legjobban betartva egy időben kérdezem az érintetteket. Ennek minden esetben csak hozadéka volt. Egy esetben egy ilyen kényszerű fókuszcsoporthoz két alanya hierarchikus viszonyban állt egymással (43-FO), ezt azzal oldottam fel, hogy egészen addig nem tettem fel valódi kérdéseket, és hagytam az alanyokat szabadon beszélni, amíg a hierarchiában felül álló személy el nem hagyta a szobát. Ekkor a „felhasznált” kérdések újra napirendre kerültek. A többi, felnőttekkel készített fókuszcsoporthoz még akkor nem állt fenn hasonló probléma, ha munkaadónak tekinthető személy is jelen volt. A 75-FO jelű kutatási esemény résztvevői például – külön vállalati egységeknél dolgozván (75-FO/3 egyenesen egy másik városban tevékenykedik) – vagy nem állnak egymással alá-fölérendeltségi viszonyban, vagy kapcsolatuk baráti (a 75-FO többi résztvevője).

A második szakaszban a fél-strukturált kérdőív némiképp átalakult. Kikerültek a szakszervezetekre vonatkozó kérdések, háttérbe szorult a SWOT-analízis, és hangsúlyt kaptak a szegénységre és motivációra vonatkozó kérdések. Különbségként megemlíteném az is, hogy – az első szakasszal ellentétben – a második szakaszban a kérdések kinyomtatva a válaszadók elé kerültek, azokat átnézhatték, tetszőleges sorrendben válaszolhattak és kihagyhatták a számukra nem releváns kérdéseket. A kihagyott témákra rendre rákérdeztem, hogy elkerüljem a figyelmetlenségből elmaradó válaszadást, de soha nem erőltettem egy téma megvitatását, ha azt a válaszadó nem tartotta fontosnak. Ennek oka volt az is, hogy a válaszadókat munkahelyükön, munkaidőben kerestem fel (a tanárokat általában lyukasórában, a mestereket munka mellől elszólítva kérdeztem), az idő tehát a legtöbb esetben komoly tényező volt.

A válaszadók körének meghatározásakor – részben Hajdu és társaihoz hasonlóan (Hajdu et al. 2014) – iskolai elméleti tanárokat és iskolai gyakorlati tanárokat is megkérdeztem. A megkérdezettek körét azonban kiegészítettem az első szakaszban már nagyon hasznos információforrásnak bizonyult munkahelyi mesterekkel és több más kompetenciát is bevontam. Meggyőződésem, hogy a diákok motivációjáról – magukon a diákokon kívül – elsősorban tanáraiktól és mestereiktől nyerhető információ. Hogy a tanulók szempontjait is megismerjem, a meglévők mellé további 10 fókuszcsoporthoz is készítettem csoportonként általában 4–10 diákkal.

A válaszadó tanárok és mesterek kivétel nélkül férfiak és a következő szakmák által lehatárolt területen tevékenykednek, tanítanak: ipari gépész (géplakatos), hegesztő, karosszérialakatos, épület- és szerkezetlakatos, gépi forgácsoló, finommechanikai műszerész, gyártósori gépbeállító, járműipari fémalkatrész-gyártó, szerszámkészítő, kohász-öntész, elektromos gép- és készülékszerelő, elektronikai műszerész, karosszérialakatos, autószerelő. A megkérdezett diákok szintén ezekből a szakmákból kerültek ki. A megkeresett fémipari vállalkozások, vállalatok szintén a fent felsorolt szakmákban jártas munkavállalókat, vagy azokat tanuló diákokat alkalmaznak.

Fókuszcsoporthok

A kutatás második szakaszának elején a vizsgálat célzottan mélyszegény diákokra irányult volna. Tény azonban, hogy a mélyszegénységgel sújtott családok gyermekei még az ország leghátrányosabb helyzetű járásaiban is csak alacsony számban vannak jelen a szakképzésben, mert vagy el sem kezdik azt, vagy még azelőtt kiesnek, hogy a második évbe lépnének, abba az évbe, amelyben az iskolában és a vállalati környezetben való helytállásukat meg lehetne figyelni. Akiknek e tárgykörben a középiskolai éveikig tartó életpályáját igazán érdemes lenne vizsgálni, csupán kis számban vannak jelen az iskolákban.

A kutatás második szakasza ezért nem a szakirodalom szerinti mélyszegénység kritériumainak megfelelő diákokra fókuszált, hanem azokra, akik iskolájukban *de facto* a legszegényebbek voltak. Azt, hogy ki számít szegénynek, így ki kerülhetett szegényként az – egyébként szociális háttér, tanulmányi reputáció és etnikai szempontok szerint vegyes – fókuszcsoporthokba, az iskolák azon személyei határozták meg, akik a csoportok megszervezésében a segítségemre voltak. A kapcsolat felvételekor olyan diákokat kértem, akik *szegénységük miatt tanulásukban erősen veszélyeztetettek*.⁷⁶ Az iskolai szakember minden esetben – további beszélgetés nélkül is – szinte azonnal tudni vélte, kikre gondolok. Minthogy magam is sokat mozogtam szegények között, a fókuszcsoporthok összetételére vonatkozóan csaknem mindig teljesen igazat adtam a kapcsolattartó személynek: minden esetben megfelelő arányban voltak jelen olyan diákok, akiknél az iskolai előmenetelüket tekintve objektív akadályok, nehézségek sejthetők.⁷⁷

⁷⁶ Úgy sejtem ugyanis, hogy a pedagógusok – nem lévén birtokában a diákok magánéleti nehézségeire vonatkozó információknak – nem annyira jövedelmi alapon, hanem inkább meg nem fogalmazott, egyéni indikátorok, vagy ha úgy tetszik, ösztönösen kategorizálnak valakit szegénynek.

⁷⁷ Lásd később: *A kutatás eredményei* c. fejezet

A felvételek tehát nem, etnikum, iskolai reputáció, és feltételezett anyagi helyzet szempontjából az iskola fémipari (gépészeti és járműipari) képzésben részt vevő diákjait nagyjából leképező, heterogén csoportokban készültek. A kiválasztott, 18 év alatti diákok szüleit/gyámját az iskola hazaküldött papíron egy előre megírt formaszöveggel tájékoztatta (2. sz. melléklet). A kiküldött tájékoztatók számban mindig jóval meghaladták a végül csoportba került diákok számát, hogy az esetleges hiányzásokból adódó létszámcsökkenés ne lehetetlenítse el a felvételt. A teljes kutatás során nem érkezett elutasítás szülőtől/gyámtól, sem telefonon, sem személyesen, de még a gyermekkel üzenve sem.

A diákok szociális helyzet szerinti kategorizációja a következő kérdések mentén történt (a sorrend és a kérdések fókuszcsoponton belüli elhelyezése – csoportonként a csoportdinamikától függően – változott):

- A szüleiddel élsz? Ha nem, ki gondoskodik rólad?
- Hány testvéred van? Veletek laknak?
- Hányan laktok együtt?
- Mit dolgoznak a szüleid (egyéb gondviselőid)? (Itt nem is a min, hanem inkább a rendszerességen volt a hangsúly. A „mindenfélét” típusú válasz gyakran jelzett rendszertelen és bizonytalan munkavégzést.)
- Hazaadsz az ösztöndíjadból?
- Magatokat szegénynek, áltagosnak vagy gazdagnak mondanád? (Az iskolai osztályon belülről vonatkozóan ugyanez a kérdés)
- Az osztályban rosszabb, közepes vagy jobb tanulónak mondanád-e magad?
- (Az ingázás kérdéscsoporton belül:) Van-e baj a bejárással? (Itt rendre előkerült a bérletek megvásárlásának kérdése, ha nem, rákérdeztem.)

A tanulók etnikai besorolása a kérdező percepciója alapján történt. Minthogy már az első szakaszban is gyűjtöttünk erről információkat, a roma, vagy nem roma származás mind a 97 résztvevő diák esetében ismert/sejtett, így értékes adalékkal szolgál a vizsgálat eredményeihez. A kutatásban összesen 29 roma tanuló vett részt. A sejtetően súlyos nélkülözésben élő tanulók száma a résztvevők között 21, közülük 15-en romák. Nagyon jó anyagi körülmények 8 diák családja esetében sejtethők, közülük hárman romák, közülük ketten magas szocioökonómiai státuszúak (4-FO/5, 2-FO/4). A csoportokban anyagi helyzet és etnikum tekintetében nincs földrajzi meghatározottság. Az érettségizett résztvevők csaknem minden esetben jobb szociális háttérből érkeztek.

Interjúk

A kutatás második szakaszában 12 elméleti és 9 gyakorlati tanár, 15 mester, valamint iskolaigazgatók (tagintézmény-vezetők), képzési központvezetők és néhány, a téma szempontjából releváns kompetenciákkal bíró személy adott válaszokat. A résztvevők jellemzőit az alábbi táblázat foglalja össze:

ID	a kutatási esemény típusa	megkérdezett	településtípus	nem	szül. év
11-INT	interjú	elméleti tanár	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1965 k.
12-INT	interjú	gyakorlati tanár	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1970 k.
21-INT	interjú	elméleti tanár	Észak-Magyarország, kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1980 k.
22-INT	interjú	gyakorlati tanár	Észak-Magyarország, kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1955 k.
31-INT	interjú	elméleti tanár	Közép-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg is prosperál	férfi	1970
32-INT	interjú	gyak. okt./mester	Közép-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg is prosperál, nagyvállalat	férfi	1975 k.
33-INT	interjú	mester	Közép-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg is prosperál, nagyvállalat	férfi	1983
34-INT	interjú	szakszervezeti vezető	Közép-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg is prosperál, nagyvállalat	férfi	1955 k.
41-INT	interjú	elméleti tanár	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1970
42-INT	interjú	gyakorlati tanár	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1955 k.

43-FO	fókuszcsoporth	cégvezető, képzési központvezető, mester	Dél-Dunántúl, középvaros (20-100 ezer fő), volt iparvaros, jelenleg küszködik, kisvállalkozás	férfi, nő, férfi	1960 k., 1975 k., 1954
44-INT	interjú	mester	Dél-Dunántúl, nagyvaros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra, nagyvállalat	férfi	1955 k.
45-INT	interjú	mester	Dél-Dunántúl, nagyvaros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra, nagyvállalat	férfi	1983
46-INT	interjú	képzési központvezető	Dél-Dunántúl, nagyvaros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra, nagyvállalat	nő	1960 k.
51-INT	interjú	elméleti tanár	Közép-Magyarország, középvaros (20-100 ezer fő) a fővaros agglomerációjában	férfi	1960 k.
53-FO	fókuszcsoporth	iskolaigazgató, szakképzési centrumvezető	Közép-Magyarország, középvaros (20-100 ezer fő) a fővaros agglomerációjában	férfi, férfi	1960 k., 1960 k.
61-INT	interjú	elméleti tanár	Észak-Alföld, nagyvaros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1960 k.
62-INT	interjú	elméleti tanár	Észak-Alföld, nagyvaros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1980 k.
71-INT	interjú	elméleti tanár	Észak-Alföld, kisvaros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi	n.a.
72-INT	interjú	gyakorlati tanár	Észak-Alföld, kisvaros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi	1966
73-INT	interjú	iskolaigazgató	Észak-Alföld, kisvaros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	nő	1965 k.
74-INT	interjú	mester	Észak-Alföld, kisvaros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi	1970 k.
75-FO	fókuszcsoporth	mesterasszisztens, mester, munkaadó, alkalmazott	Észak-Alföld, kisvaros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi, férfi, férfi, férfi	1975 k., 1975 k., 1975 k., 1955 k.
81-FO	fókuszcsoporth	elméleti tanár, gyakorlati tanár	Észak-Magyarország, középvaros (20-100 ezer fő), volt iparvaros, jelenleg küszködik	férfi	1954, 1957
86-INT	interjú	iskolaigazgató	Észak-Magyarország, középvaros (20-100 ezer fő), volt iparvaros, jelenleg	férfi	1980

			küszködik		
83-FO	fókuszcsoporth	mester, munkaadó, mester 2, művezető	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi, férfi, férfi, férfi	1981, 1950 k., 1955 k., 1981
84-INT	interjú	mester	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	n.a.
85-INT	interjú	kamarai vezető	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	nő	1965 k.
91-INT	interjú	elméleti tanár	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1960 k.
92-INT	interjú	gyakorlati tanár	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1960 k.
93-INT	interjú	mester	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1965 k.
111- INT	interjú	elméleti tanár	Dél-Alföld, középváros (20- 100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1967
112- INT	interjú	gyakorlati tanár	Dél-Alföld, középváros (20- 100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1956
113- INT	interjú	mester	Dél-Alföld, középváros (20- 100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1950 k.
114- INT	interjú	mester	Dél-Alföld, középváros (20- 100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1969
115- INT	interjú	munkaadó	Dél-Alföld, középváros (20- 100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1975
121- INT	interjú	elméleti tanár	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	n.a.
122- INT	interjú	gyakorlati tanár	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1956
123- INT	interjú	mester	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1980 k.
124- INT	interjú	mester	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer	férfi	1972

			fő), jó infrastruktúra		
125-INT	interjú	mester	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1961
131-INT	interjú	volt NMH szakmai referens	Közép-Magyarország, főváros	férfi	1955 k.

6.6 A módszertan alkalmazása során felmerült problémák

A kutatás első szakaszában felvett egyik fókuszcsoporttal (0B-FO, Közép-Magyarország, jó infrastruktúra) kapcsolatban felmerült a gyanú, hogy a jelenlévő diákok a jobb képességűek közül kerültek ki. A diákok etnikai háttere és szocioökonómiai státusza szempontjából a csoport látszólag heterogén volt.

Egy másik fókuszcsoportos felvételre (4A-FO, Dél-Dunántúl, középváros) a maximumként megadott 8 fő helyett 10 jött be (ketten kérés nélkül jelentek meg), és a helyzet nem engedte meg az elutasításukat.⁷⁸ A felvétel rövidebb lett a tervezettnél, mert a diákok hamar elfáradtak. Minden kérdésre választ kaptunk, de a moderátornak visszakérdezés helyett gyakran kellett a válaszadók nonverbális jelzéseire hagyatkoznia.

A kutatás második szakaszában előfordult, hogy rákényszerültem több felnőtt interjúalany rögtönzött fókuszcsoport keretében történő kérdezésére.

Egy interjúalany (02-INT, magas rangú kormányzati tanácsadó) teljes anonimitást kért, az ő neve tehát a jelen disszertációt elbírálók számára is rejtve marad.

⁷⁸ Félő volt, hogy a láthatóan viselkedési problémákkal küzdő fiúk maguk helyett két konfliktuskerülő diákot küldenek ki, így az ő véleményük elveszett volna.

6.7 A választott módszertan korlátai

6.7.1 Megbízhatóság

Kvalitatív kutatásról lévén szó, a válaszadók viszonylag alacsony száma és a megkérdezettek kompetenciáinak sokfélesége miatt természetesen nem garantálható, hogy egy megismételt kutatás (egy másik, *nem valószínűségi mintavétellel*) – részben és bizonyos kérdések tekintetében – nem adna a jelenlegitől különböző eredményt. Különösen igaz ez a vizsgált téma fentebb már említett, folyamatosan változó jellege miatt.

6.7.2 Belső érvényesség

Gyakorlati érvényesség tekintetében elmondhatjuk, hogy a fókuszcsoportok és interjúk során nyerhető információk mélysége, a visszakérdezés és magyarázat lehetősége és a rendelkezésre álló hosszabb idő nyomán a valósághoz közeli adatokhoz (a megkérdezettek szegénység által veszélyeztetett és nem veszélyeztetett diákok középfokú duális képzésben mutatott motivációira, illetve az azokra vonatkozó véleményére voltam kíváncsi és azt őszintén elmondták) jutottam, elkerülve a kérdőíves felmérések során rendre előforduló félreértéseket⁷⁹ (Koltai et al. 2015:32). Véleményem szerint – tekintve, hogy pontosan azt vizsgáltam, amit eredetileg célul tűztem ki – a kutatás a belső érvényesség kritériumainak megfelel.

6.7.3 Külső érvényesség

A *nem valószínűségi mintavétel* nyomán az eredmények kétségkívül hiányosságokat szenvednek az általánosíthatóság kritériumával kapcsolatban. Egy nagy elemszámú, reprezentatív mintán lefolytatott kérdőíves kutatás eredményei elméletileg jobban általánosíthatók lennének a gépipari, fémipari középfokú duális szakképzésben részt vevő tanulók és a terület ágenseinek a rendszerről alkotott véleményére és a tanulók motiváltságára, annak irányára vonatkozóan. Nem tartom azonban valószínűnek hogy egy survey-vel – ha lenne is egy mindössze pillanatfelvételnek megfelelő listánk az említett diákok és ágensek alappopulációjáról – a valósághoz közelebbi adatokat kapnánk.

Úgy gondolom, hogy az eredmények a fent meghatározott körre nézve valóban általánosíthatók, sőt, teret engednek annak is, hogy a témával kapcsolatban előrejelzéseket fogalmazunk meg.

⁷⁹ Utóbbiak főleg azon alapulnak, hogy az egyes megkérdezettek mást értenek egy adott kérdésen; ez azonban inkább a mérés megbízhatóságát veszélyezteti.

6.7.4 A követelményjellemző által okozott torzítás

Sejthető, hogy a válaszadók – mind a fókuszcsoporthoz tartozók résztvevői, mind a felnőtt interjúalanyok – között akadtak, akik a kérdező vélt elvárásaihoz igazították válaszukat. Az is lehetséges, hogy a válaszadók egy-egy kérdés kapcsán valamely társadalmi elváráshoz igazodtak. Ilyenek lehetnek az előítéletek kifejezésére vonatkozó tiltások. A találkozások azonban minden esetben olyan hosszúak voltak, hogy az ítélezésektől mentes érdeklődésnek a kérdező részéről folyamatosan adagolt nonverbális kifejezései – érzésem szerint – rendre biztosították, hogy a beszélgetés egy pontján megszűnjön a válaszadóra nehezedő esetleges nyomás.

6.8 Etikai megfontolások

6.8.1 Adatvédelem

A kutatás első szakaszában minden kutató és a kutatók munkatársai adatvédelmi nyilatkozatot írtak alá. A kutatás második szakaszának megkezdése előtt szintén írásba adtam, hogy a kutatás során kapott információkat bizalmasan, minden esetben anonim módon kezelem és ettől csak azon válaszadók esetében és csak olyan módon térek el, akik és amire engedélyt adtak.

A kutatásban 14. életévét be nem töltött személy nem vett részt. A kutatásban részt vett, 18. életévüket be nem töltött diákok szüleit, gyámját a hatályos jogszabályok szerinti módon, a felkért iskolák egy – általam biztosított – formalevélben részletesen és időben tájékoztatták a tanuló kutatásban való részvételéről (lásd: 2. sz. melléklet). A szülők beleegyezése minden általam ismert esetben vélelmezhető volt. Az intézmények vezetőinek írásos beleegyezése minden esetben – elektronikus úton (e-mailben) –, illetve a szülői tájékoztatás kiküldésével, mint ráutaló magatartással megtörtént.

A kutatás résztvevői a kérdés megkezdése előtt írásban, illetve szóban tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról és arról, hogy az általuk adott információk anonim módon kerülnek felhasználásra. A kérdés megkezdése előtt minden résztvevő beleegyezett a részvételbe. A

kutatás során kapott adatok rögzítése, tárolása és közlése az MTA Tudományetikai Kódexében⁸⁰ foglalt erkölcsi és etikai alapelveknek megfelelően történt.

6.8.2 Anonimitás

A disszertáció alapjául szolgáló kutatás mindkét szakasza többségében anonim felvételeket tartalmaz. A kutatásban részt vett – két válaszadó kivételével – minden, a válaszadók kilétével és esetleges intézményi kötődésükkel kapcsolatos információ bizalmasan kezelt, azok a szerzőn kívül csak a konzulensek (Prof. Murányi István és Dr. Odrobina László), illetve a bírálók számára elérhetők. Az a két válaszadó (08-INT – Kordás László és 09-INT – Dale A. Martin), akikre a disszertációban név szerint történik utalás, bizonyíthatóan (hanganyagon elhangzóan illetve elektronikus levélben) beleegyezett az általuk adott, harmadik felet nem érintő információk közlésébe.

6.8.3 Az anonimitással kapcsolatban felmerülő megfontolások

A kutatás során lehetetlen volt elvonatkoztatnom az interjúalanyok egzisztenciális szorongásától. A megkérdezettek közül sokan egy hierarchikus rendszerben többé-kevésbé alárendelt helyzetben lévő aktorok voltak. A vállalatok vezetői és egyes munkatársai lényegében kivonhatók ebből a körből, az iskolák tanárai, sőt, igazgatói azonban egyértelműen az érintett csoport tagjai. A szorongást jellemző helyzetek között említendő, mikor az interjúalanyok leállították a hangrögzítést és az általuk a kamarával kapcsolatban tapasztalt anomáliákról, érdekkonfliktusokról, vagy a roma diákok és családjaik problémáiról beszéltek. Egy másik jelenség, amikor az alany – tudatosan, vagy tudattalanul – arra a pillanatra időzítette a lényegében rendszerszintű kritikákat megfogalmazó kijelentéseket, amikor az interjú utáni udvarias búcsúzáskor a kijárat elé kísért.⁸¹ A szorongás (vagy adott esetben, egy jól körvonalazható aggodalom, a munkahely elvesztése kapcsán jelen lévő félelem) pozitív és negatív kijelentésekben is megfogalmazódott. Előbbiekre jellemző az „[...] én ezt megmondom bárkinek a szemébe” nyelvi fordulat, utóbbiakra pedig a hangfelvétel leállíttatása, és/vagy a beszélgetés fekete-fehér-igen-nem játékba való átcsapása, a „mellébeszélés” vagy a virágnyelv.

Egy szintén rendszeresen felbukkanó – valószínűleg a fent leírt szorongásból adódó – szófordulat kutatásetikai aggályokat vetett fel. A szófordulat a következő: „[...] most csak

⁸⁰ A Magyar Tudományos Akadémia Közgyűlése 25/2010. (V. 4.) számú határozatával elfogadott dokumentum.

⁸¹ Lévéen az iskolai interjúalanyok csaknem mindegyike férfi, az udvarias kikísérés gyakorlatilag menetrendszerű volt.

interjún kívül elmondom, hogy [...]”. Ha az illető ehelyett történetesen azt mondja, hogy a következőkben magánemberként szólal meg (erre a kutatás során számos példa volt), az általa megfogalmazottak minden gond nélkül képezhetik az elemzés anyagát, mert ugyan a kutató kikapcsolja a mikrofont, abbahagyja a jegyzetelést, de kutatói szerepben marad. Ám ha az interjúalany kilép az interjúalany szerepéből, akkor azzal a kutatót is kilépteti a kutatói szerepből, akinek ezek után el kell döntenie, hogy a kapott információt felhasználhatja-e és ha igen, milyen keretek közt. A dilemma szörszálhasogatásnak tűnik, de az interjúalanyok szemszögéből, az egzisztenciális félelem oldaláról tekintve a dolgot, azzal együtt is komoly kérdésről van szó, hogy a kutatásban való részvétel anonim és önkéntes volt, amiről az alanyok tájékoztatást kaptak.

A dilemmát azzal a felemás lépéssel oldottam fel, hogy – mint ahogy arra egyes lábjegyzetekben is utaltam – bizonyos jelenségek említésekor – bár használok az információt – nem tüntetem fel a válaszadó kódját. A kódok feloldásaként megjelenített információk (vö: „a főváros agglomerációjába tartozó középváros” és a vizsgált szakmák, nem, életkori utalás) együtt ugyanis világosan behatárolhatják az adott intézményt, vállalatot.

Végül pedig említést kell tennem a vélemény szabadságáról, melynek figyelembevételét kutatóként a legfontosabb értékek között tartom számon. A kutatásban részt vevők közül csak nagyon kevesen követték a politikai korrektség szabályait, sokan kirekesztő és megbélyegző szóhasználattal fejtették ki álláspontjukat, de egyetlen interjúalanyra, vagy fókuszcsoport-résztvevőre sem helyeztem olyan nyomást, ami a válaszadót arra indította volna, hogy a fentebb megfogalmazott, vélt kérdezői igénynek megfelelő válaszokat adjon. Meggyőződésem, hogy minden olyan vélemény, amely a válaszadó kompetenciájába tartozó tárgykörben hangzik el, egyformán értékes és figyelembe veendő attól függetlenül, hogy nyelvezetében – vagy akár tartalmában – illeszkedik-e valamelyik társadalomtudományi iskola álláspontjához. Jelen disszertáció sok helyütt véleményeket ütköztet, esetenként pedig – a válaszadók hangsúlyai nyomán – egyéni szempontok alapján értékeli.

7 A kutatás eredményei

7.1 SWOT analízis

A duális szakképzésben tanulók motivációinak megértése lehetetlen a rendszert jellemző erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek felvázolása nélkül. A következőkben tehát – többségében a kutatás első szakaszában kapott információkra támaszkodva – kísérletet teszünk egy rendkívül sokrétű jelenséghalmaznak (Bakó – Lakatos 2015) a lényegre törő bemutatására. A SWOT eredeti sorrendjét felbontva és az összetartozó elemeket gondolatilag is összekötve az alábbi elemzésben az erősségeket a lehetőségek, a gyengeségeket pedig a veszélyek követik.

7.1.1 Erősségek

Erős együttműködés az állam és a gazdasági szereplők között

Tekintve, hogy a duális szakképzés az állam és a gazdasági szereplők együttműködésére épül, feltétlenül erősségnek tekinthető, hogy hazánkban a két érdekcsoport közötti kapcsolat rendkívül megalapozottnak tűnik. A cégeknek az államtól kapott normatíva, kedvezmények, illetve az egyes pályázati lehetőségek miatt nagy vonalakban megéri, hogy tanulókat foglalkoztassanak.

„A kérdés, hogy mit ad a duális képzés a nem duális képzéshez képest. Mi egy többletet látunk itt, az F.-nek van egy felajánlása, hogy a nálunk végzett diákok náluk munkát kapnak a végzés után. [...] Ha nem derül ki róla, hogy link, nem bukdácsol, ők mindenképpen fel fogják venni. [...] És ez azért egy olyan társadalmi környezetben, ahol a munkába állás nem feltétlenül biztosított, és ráadásul a cég relatíve jól fizet. Tehát ami vonzóvá teheti ezt a szituációt, hogy egy jól prosperáló cégnél jól fizető állást ajánl már közvetlenül a szakmunkásvizsga letétele után.” (11-INT, elméleti tanár)

A vállalatok elkötelezettségére mint az oktatók, mind a diákok sok példát hoztak. A nagyobb cégek a szakmai elkötelezettség mellett jelentősebb anyagi segítséget is képesek nyújtani:

„A támogatást, azt mindig-mindig valamilyen formában érezzük. Tehát nem csak a szegény, minden diák támogatva van azzal, hogy ingyen étkezést kell számunkra biztosítanunk, ösztöndíjat. Én azt gondolom, hogy ez az ösztöndíj a nyugathoz képest még mindig jelképes, de azért nem rossz, azt gondolom, magyar viszonylatban azért

egész jó. A diákok is relatíve meg vannak becsülve, hogy ruhákat kapnak, nem arról van szó, hogy megkapja a ruhát és három évig kell hordani, tudom, hogy nő a lába, nyomja a lábát a cipő, akkor két hónap múlva kap másikat, négy hónap múlva kap egy harmadikat, ezeknél a vállalatoknál ez nem probléma. És szinte ugye azonnal, mert ezeknél ugye így megy. Hogyha valaki szegénységből jön, azt nézzük, hogy ha itt tanul, nincs neki a gyakorlati képzésben gondja-baja, minden ruhát megkap, az utazás biztosítva van, az étkezés biztosítva van, mellette kap ösztöndíjat, ha jó tanulmányi eredményeket ér el. Díjazzuk például a legjobb tanulót, így is több pénzhez juthat.” (124-INT, mester)

„[A céges tanműhely] nagyon patent! Mindennek megvan a helye, tisztaság van, foglalkozva is van velünk, megkapunk úgymond mindent.” (9-FO/2, gépi forgácsoló tanuló)

Az iskolai tanárok közül sokan elégedettek a külső gyakorlati helyekkel, melyek oktatóit esetenként személyesen is jól ismerik:

„A [külső gyakorlati helynek] hegesztő szakma részéről nincs párja az országba, az ipari gépészeink megint nagyon jó helyen vannak, termelő helyen vannak, szakoktatóval, nagyon jól berendezett tanműhelyben. Minden szerelési, javítási, hegesztési feladatot meg tudnak csinálni.” (121-INT, elméleti tanár)

Arra is van azonban példa, hogy az állam és a gazdasági szereplő közötti kapcsolat – mondhatni – túlságosan erős és a munkaerő-piaci igényekhez igazodó képzést illető törekvés az ellenkező végletbe csap át:

„Az egyik cégnél szeptemberbe beindultak úgy, hogy nekik szerszámkészítő kell, képezzünk szerszámkészítőket. Műszakilag mi tudjuk, hogy ez iszonyú nehéz feladat, meg rettentő precíz feladat. Jó, vágjunk bele. Se szakemberünk hozzá, se tanműhelyünk hozzá, se gépeink, berendezéseink hozzá. Valamennyit kaptunk, jó. Majd félévkor rájöttek, ja, nekik mégse szerszámkészítő kell, hanem ipari gépész, magyarul géplakatos, működtetni a sorokat, a gépeket beállítani. [...] Tehát maga a cég nem tudta, kiket akar kitermelni magának. [...] Fél év után átalakult a szerszámkészítő osztály ipari gépész osztállyá.” (121-INT, elméleti tanár)

A cégek maguknak képzik leendő munkatársaikat, akik már a gyakorlat ideje alatt megismerkedhetnek a céggel

A munkaadók szempontjából a duális képzés nagy előnye, hogy a cég magának képezheti ki leendő munkaerejét. A fiatalon bekerülő diák jobban szocializálható, mint egy felnőtt, a gyakorlati idő alatt az üzem megismerheti a tanulót, elnyerheti lojalitását. A gyakorlati idő letelte után a tanuló puha átmenettel válhat munkavállalóvá, a vállalat sokat spórol a toborzáson, ráadásul betanításra és a szokásos, fél éves próbaidőszakra sincs szükség. Amikor tehát eljön a volt tanonc állományba vételének az ideje, főnökei már tisztában vannak a képességeivel és az alkalmazhatóságával, így rögtön be tud állni a termelésbe. További hozadék, hogy egy a vállalati kollektívába már beilleszkedett munkavállaló kerül állásba, aki a konkrét vállalati környezetet is jól ismeri. „Jó, hogy a tanuló úgy marad a leendő munkahelyén, hogy tudja, hol marad ott.” (10-INT, gazdasági vezető, munkaadó)

A diákok szerint a rendszer egyértelmű erőssége, hogy megnöveli esélyeiket a szakmájukban, jól fizető állásokban való elhelyezkedésre. A gyakorlat ideje alatt pénzt kapnak, feltérképezhetik leendő munkahelyüket és megismerhetik a legújabb technológiákat. Az oktatók és társadalmi aktorok egyaránt látják ennek fontosságát.

Részben a rendszer fent bemutatott erősségét mutatja, hogy a diákok magabiztosak a képzés utáni elhelyezkedésükkel és jövőbeli fizetésükkel kapcsolatban. Még a munkaerő-piaci szempontból kevésbé szerencsés helyzetben lévő volt iparvárosok diákjai is úgy látják, hogy aki akar, vasas szakmával biztosan el tud helyezkedni.⁸² A tanárok így nyilatkoztak erről:

„Ahogy én most látom, nagyon nagy a szakmunkáshiány, tehát aki képes, tud és akar dolgozni, annak megvannak a lehetőségei. [...] A hegesztők már a gyakorlati vizsgán el szoktak kelni. Vállalkozók odajönnek, megnézik a keze munkáját és már ott nekiállnak egyezkedni vele úgy, hogy még a szóbeli vizsgája hátravan.” (61-INT, elméleti tanár)

A valósághoz hasonló képzési környezet

Szintén komoly erősség, hogy ideális esetben a cégeknél a diákok olyan – új és fejlett – gépparkon tanulhatnak, amin később valószínűleg dolgozni fognak, és ami versenyképes tudást ad nekik, ráadásul a munkakörülmények is valóságok. Az adott gépparkon felnevelt tanuló később könnyebben alkalmazható a cégnél. A képzés a munka világához közelít, de

⁸² A kutatás során a dél-dunántúli fókuszcsoportban egyedülálló helyzet mutatkozott: három roma résztvevő úgy nyilatkozott, hogy ők biztosan nem kapnak majd munkát, mert a munkaadó csak rájuk néz és elküldi őket. A többi – többségében nem roma – résztvevő maradéktalanul egyetértett az állításaikkal.

még komoly tét nélkül. A diákok kipróbálhatják magukat szakmájukban és eldönthetik, valóban a választott pályán kívánnak-e maradni. A folyamatában látott és elsajátított ismeretek ráadásul sokkal jobban bevésoódnak és később könnyebben előhívhatók.

„A tanulók odaállnak az idősebb szakemberhez, vagy szakemberpárhoz és akkor valamikor az elején csak nézegetik, de közben becsatlakoznak és akkor csinálják az acélszerkezeteket, a rácsos tartókat. – Ezekből utána egy háromfős brigádot össze lehet hozni és alapvető feladatokat rájuk lehet bízni.” (75-FO/3,2, munkaadó, mester)

„Az, hogy a termelésben is részt veszek, az abból jó, hogy az adott diák mellém tud állni, meg tudom mutatni neki a munkafolyamatot, akkor odaengedem magam helyett a gép mellé. Természetesen oda kell figyelni rájuk. Egy speciális munkafolyamat mondjuk, egy menetvágás gépen, ahol nagyon oda kell figyelni, mert akár a gép törhet, vagy akár baleset is lehet belőle, ott kell állni akkor mellettük és amikor az ember úgy érzi, hogy megy rutinosan nekik, akkor hagyni kell őket. Az se jó, ha egyfolytában a sarkában van az ember egy diáknak, mert akkor talán kialakul az az érzés benne, hogy nem bízik benne az oktató.” (114-INT, mester)

Ha a képzés kivitelezése során a gyakorlati hely szem előtt tartja a duális képzés éthosát, akkor a diákok a legjobb mesterektől sajátíthatják el leendő szakmájukat. (PBKIK 2015) A valódi munka segíti a diákokat a felnőtté válásban, közben észrevétlenül olyan tapasztalatokat szereznek, melyek később segíteni fogják őket egy állás megszerzésében és megtartásában, ugyanakkor – ideális esetben – fizetésük révén pénzügyi kultúrát is tanulnak (Cole, M – Cole, S. R. 1986:618).

A korábbiál kedvezőbb képzési struktúra

A korábbi, 2+2 éves képzési rendszer 3+2 évesre való átállítása a válaszadók többségének (nagyjából kétharmadának) elvárásaival találkozik.

„[...] visszaállították ezt a 3 éves rendszert, az egy nagyon jó dolog. Mert ami volt az nem volt [jó], mert nagyon sok időbe került. És nem vált be, tehát hiába volt az a 2+2 rendszer, hogy a 2 lett volna az alap, 2 a szakképzés, de nem vált be igazán, nem kapták meg a kellő tudást 2 év alatt. Nem kapták meg azt az alapot mégsem, amit kellett volna.” (51-INT, elméleti tanár)

Minthogy a korábbi, 4 éves képzésben az első két évben nem volt gyakorlat, a szakmai oktatás rövidebb időre korlátozódott, mint jelenleg:

„Gyakorlatilag ugyanazt meg kellett tanítani abban a 2 évben, mint most a 3 évben. Most 3 évre van elnyújtva. Most egy kicsit több idő van. De nem volt sok értelme annak a plusz 1 évnek. Én legalábbis nem látom értelmét. Tehát ott inkább az lett volna, hogy például ne kelljen küszködni az alapvető számítási feladatokkal. De hát akkor is kellett. Úgy hogy nem sok értelmét láttam.” (51-INT, elméleti tanár)

„Sokkal nagyobb óraszámokban találkozok a gyerek a szakmai képzéssel, eleve nincs szó másról, az adott szakképesítéshez tartozó feladatokkal foglalkoznak csak. Egy csőszerelő 99%-ban csőszerelő munkát végez, ez vitathatatlan előny.” (01-INT, képzési központvezető)

Az önálló, elmélyült tanulásra többségében képtelen, vágyaik kielégítésének késleltetésében is gyakran problémákkal küzdő fiatalok számára nagyon fontos, hogy munkájuk eredményét azonnal lássák, ezt pedig a korábban kezdett és megnövelt arányú gyakorlati oktatás biztosítani látszik számukra. A szocializációs hátrányokkal küzdők számára az is nagy előny, hogy míg korábbi tanulmányaik során lényegében következmények nélkül hibázhattak és ezt megszokták, a gyakorlati képzésben a hibák centiméterekben és elrontott munkadarabokban, a sikerek pedig szimmetriában, illeszkedésben és használható, eladható tárgyakban mérhetők. Tetteik környezetükre és – csapatfeladatok esetén – a csoport előrejutására gyakorolt hatásának megértése már rövidtávon is pozitívan hat személyiségük alakulására, az évek során pedig erős öntudatot és önbizalmat épít bennük. Az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet kimutatta, hogy a céges tanműhelybe járó tanulók *„jobb véleménnyel vannak a szakmájukról, mint a csak iskolai tanműhelybe járók”*. (Tóth I. 2016:39)

Az új struktúrát érintő, többségében pozitív vélemények ellenére a gyors, hatásaikban egyenként nehezen követhető változások (Vámosi 2017) és a nehéz szociális helyzetű, tanulási zavarokkal küzdő diákok igényeire való reflexió hiányosságai miatt (például, mert a küszködő diákoknak több idő kell, kellene az alapok megerősítéséhez) az új képzési struktúra továbbra is rejt magában bizonytalanságokat. Kordás László, a Magyar Szakszervezeti Szövetség elnökének véleménye szerint a 3+2 éves képzés nem működik. *„[A plusz két év] azokak a fiataloknak jó, akik lógni akarnak.”* A szakmájában két évet kihagyott fiatal ugyanis már nem fogják alkalmazni, a megszerzett érettségi pedig nem garantál számára semmit. (Erről bővebben lásd: *A rendszer vertikális átjárhatatlansága* c. alfejezet.)

Egyes vélemények szerint a szakképzés átalakítása még jobban szétszakította az általános iskolából kikerülő, jobban és a rosszabbul teljesítő gyerekeket. Egy mester (06-INT) véleménye szerint sokan csak időhúzásként mennek a szakgimnáziumokba (a régi szakközépiskolákba), de valójában nem oda valók.

A korábbinál egységesebb szabályozás

Az egységes szabályozás országos szintű megteremtése az ezredfordulóhoz közeledve egyre égetőbb kérdéssé vált (Hideg–Nováky 1998). A korábbi, iskolai rendszerű szakképzés az egyes szakmákra képzett fiatalok száma tekintetében évről évre távolabb került a munkaerőpiac szakemberigényétől, ami visszaszármazó módon egyszerre okozott szakemberhiányt és munkanélküliséget (Németh 2012:10). Jelenleg a kamara és a piaci szereplők szoros együttműködése – legalábbis papíron – garantálja, hogy az induló képzések a munkaerő-piac igényeihez igazodjanak és a rendszer senkit ne képezzen feleslegesen, de a gazdaság növekedését ne gátolja a szakemberhiány sem. A jelenlegi kormány deklarált szándéka jobban a munkáltatók igényeihez igazítani a hazai szakképzést. (vö: Kormany.hu 2015) „*A [területért felelős Innovációs és Technológiai] minisztérium egyik kiemelt feladata a szakképzési rendszer valós igényekhez történő igazítása, vonzóvá tétele.*” (kormany.hu 2018, o.n.) A munkaerő-piaci igények figyelembe vétele a szakképzési törvényben rögzített feladat (Németh 2012:10).

Bár – egyebek mellett – a szakmai vizsga követelményrendszerével kapcsolatban kutatásom során is számos esetben hangzott el panasz, nagy vonalakban elmondható, hogy az elmúlt 11 évben lezajlott változások nyomán a középfokú szakképzést érintő szabályozás a korábbinál jóval egységesebb, ráadásul e téren a jövőben – a kutatásban szereplő anonim kormányzati tanácsadó értesülései szerint – további kiigazítások várhatók.

EU-szintű, konkrétumokig elmenő szabályozás a szakképzés területén nem létezik: a modulrendszerű képzési struktúrák Magyarországon egyelőre csak a felnőttképzésben működnek, illetve nincsenek pontosan egymásnak megfelelő magyar és európai szakképesítések.

Csökkenő bürokrácia

A válaszadó vállalati aktorok többsége a duális képzésben való részvétellel járó adminisztrációs terhek jelentős csökkenéséről számolt be. Egy olyan sokszereplős rendszerben, mint duális oktatás, ez nagyon komoly eredménynek számít.

„Csökkentettek sokat, leegyszerűsödött a tanulószervezés folyamata, a kamarának ez volt most a legfontosabb célkitűzése, hogy ezt próbálja leegyszerűsíteni. Nem gondolom, hogy annyira bonyolult az adminisztráció, persze, másképp látom úgy, hogy van egy kolléga, aki részben ezzel foglalkozik. Én azt gondolom, aki bele akar ebbe vágni, nem jelenthet problémát. [...] A vállalatok ugyanúgy, mint a dolgozókat, beviszik [a tanulókat] rendszerbe. Tehát nem okoz extra problémát, én úgy gondolom. [...] Be lehet iktatni tulajdonképpen egy személyügy dolgaiba.” (93-INT, mester)

„Nekem nagyon sokat segít a kamara. Nyilván ismerek ott mindenkit, de nem ezért. Mindenféle bürokratikus ügyekben, pályázati ügyekben, most joghézagot találtunk, hú, segítsenek! Hülye pályázati ügyekben is, amikor nem tudja a bal kéz, mit csinál a jobb. [...] Elindul egy ügy. És az is lehet, hogy módosítják a jogszabályt, hogy jó, tényleg. Ilyen is van.” (115-INT, munkaadó)

Megjegyzendő ugyanakkor, hogy néhány KKV-knak külön adminisztrációs munkatársat kell alkalmaznia a képzési tevékenység folytatásával kapcsolatos papírmunka intézésére, a diákokkal, a szülőkkel és az iskolákkal való kapcsolattartásra. Volt olyan munkaadó, aki az interjú során kifejtette: emiatt csak addig vesznek részt a duális rendszerben, ameddig az eszközvásárláshoz kapott állami támogatás ellentételezéseként vállalt képzést előíró szerződés szól. Ennek azonban – mint utalt rá – nem a papírmunka miatti többletárfordítás az elsődleges oka. A lényegi terhet egy gazdasági igazgató (10-INT) elmondása szerint azok a tanulók róják a vállalatra, akik a szociális hátrányaikból eredő problémáikat akaratlanul is beviszik a képzési helyre. Az adminisztrációs feladatokat végző alkalmazottak munkája nem mentes sem a tanoncok hatóságra tartozó ügyeitől, sem pedig magánéleti válsághelyzeteitől. Egy másik vállalati aktor így beszélt erről:

„Természetesen több velük az adminisztrációs probléma, mert többször nem jelennek meg, elhagyják a munkaruhájukat, nem zárja a szekrényét, onnan kilopják az akármijét, és ezeket ugye nekünk mind foglalkozni kell vele.” (43-FO/2, mester)

Előfordul, hogy a tanoncokat drogügyeik, tulajdon ellen elkövetett bűncselekményeik, vagy más ügyek miatt rendőrök keresik az iskolában, vagy gyakorlati helyükön. Az interjúk tanúsága szerint az ún. „problémás” diákok szülei ráadásul gyakran beszélnek indokolatlanul keményen vagy oda nem illő szókészletet használva a cég adminisztrációs munkatársaival, akik nincsenek felkészülve ezekre az incidensekre. Korábbi munkahelyére így emlékszik egy mester:

„[...] reggel az iskola előtt várt az apuka, meg az anyuka, és úgy néztek ki, mint akik agyon akarnak ütni és úgy is beszéltek velem, mint akik agyon akarnak ütni. És örülök, hogy megúsztam. És minden nap úgy mentem ki az iskolából, hogy számítottam rá, hogy az autómon van egy kis karcolás, vagy valami hasonló.” (124-INT, mester)

A képzőhelyeknek a tanulóval annak iskolai és munkahelyi kötelezettségei és mulasztásai kapcsán is van adminisztrációs feladata. Ez talán a hiányzások példáján mutatható be a legjobban. A képzőhelynek egyfelől minden egyes órát, amikor a tanonc nem volt jelen (legyen szó akár egy késésről), írásban jelentenie kell az iskolának. (A gyakorlat azt mutatja, hogy ezt nem mindene esetben teszik meg.) A hiányzást a saját könyvelésében is fel kell tüntetnie, hiszen az igazolatlan távollét idejére a tanulónak nem jár juttatás. Amennyiben a hiányzás egészségügyi okokból történt, a tanulótól táppénzes papírt kell kérnie, mert a rendszer a tanulószervezés keretében foglalkoztatottak esetében sem szülői, sem hagyományos orvos igazolást nem fogad el. A rendszer „csatolt” résztvevőinek elégtelen tájékoztatása nyomán az orvosok gyakran nem tudják, hogy kötelező és miért kötelező egy kamasznak táppénzes papírt kitölteniük és gyakran egy fehér, lepecsételt papírszelettel küldik el őket, amelyen aláírásukkal igazolják, hogy a tanuló a rendelésen megjelent. Az adminisztrációs munkatárnak tehát a rendszer egyéb szereplői mellett az egészségüggyel is tartania kell a kapcsolatot. További nehézség, hogy a táppénzes papírnak a hónap végéig meg kell érkeznie a céghez, különben annak elfogadására nincs lehetőség. A adminisztrátor altruizmusára van bízva, hogy addig telefonáljon, míg a papír megérkezik, hogy a tanonc ne veszítse el tanulói juttatását.

A résztvevők beszámolóiból arra lehet következtetni, hogy a rendszerben óhatatlanul is jelen lévő bürokrácia együttműködő tanulók esetében nem ró jelentős terheket a vállalati képzőhelyekre. A „problémás” diákok arányának várható további növekedésével azonban az adminisztrációs feladatok sokasága újból rendszerszintű problémához vezethet.

Egy az adminisztrációval kapcsolatos másik jelenségről szintén érdemes szót ejteni: a rendszer túlzottan megengedő a potyautasokkal szemben. Az itt kifejtendő jelenség a legvilágosabban az interjúalanyok szavai írható le:

„Egyik szakmából a másikba átmenni, azt viszonylag könnyen megteheti. Sőt, vannak itt olyan próbálkozók, akik fél évig egyikbe is, másikba is belecsap, aztán utána megunja és továbblép. A cégek részéről úgy hallom, hogy nehezebb megszabadulni valamelyiktől. Ritka egyébként, hogy a cégek kezdeményezik a gyerek kilépést, inkább a gyerekek

vándorolnak ide-oda. És hát valamikor ez már gondot is okoz, tehát gondol egyet és én most átmegyek a másik céghez. Tehát adminisztráció szempontjából az iskola részéről ez kicsit bonyolultabb, de egyébként ezt simán meg tudják tenni.” (91-INT, elméleti tanár)

„Az átjárhatóság nagyon egyszerű, mert most elkezdett egy szakmát, félévkor kibukott. És ezt a kibukást úgy értsük, hogy nem pár tárgyból, hanem mit tudom én, 6-ból, 7-ből legalább megbukik, tehát nem tud pótvizsgát tenni ugye az új rendszer szerint. Ne adj’ Isten év végén. Félévkor ugye automatikusan folytathatná az ügyet, de akkor megszűnik az ösztöndíj. Tehát ha ugye ő bukott, az kizáró, hogy ő ösztöndíjat kapjon a következő félévre. De azt az egyszerű lépést megteheti, hogy akkor én most már nem forgácsoló leszek, hanem hegesztő. És akkor ugyanúgy ő kezdte előlről. Persze közlik vele, hogy az a fél éve hiányzik, tehát jövőre újra kilencedikesnek kell lennie, de ezt röhögve bevállalja, mert tudja, hogy kilencedik végén majd a forgácsoló szakmából is meg fog bukni és ő már szobafestőként kezdi el a következő kilencediket.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Végül pedig szót kell ejtenünk arról, hogy a szakképzést érintő gyors ütemű törvényi változásokat a rendszer nem minden szereplője képes követni. Vannak, akik arra nézve is kritikákat fogalmaznak meg, hogy egy-egy változás hatásai valóban maradéktalanul beláthatók-e, mielőtt a törvényalkotók újabbakat eszközölnének. (vö: Tóth I. 2016:125)

„Olyan zűrzavar van most, ezek az intézmények ide, intézmények oda, ide tartozol, nem tartozol oda... [...] Miért terheljem az amúgy is fogyó szürkeállományomat, ha holnapután megint másképp lesz?” (43-FO/2, mester)

„Ha valamilyen csodát kitalálnak, az se megy végig. Megy egy-két évig, utána megint jön az újítás. Tehát igazából nincs még tapasztalat se arról, hogy ez a módszer hova vezet. És akkor két év múlva beindul egy másik, közbe ugye még megy az előzőnek a harmadik éve, meg a második éve, és akkor olyan átfedések, meg akkora keveredések vannak, hogy ez káosz.” (91-INT, elméleti tanár)

7.1.2 Lehetőségek

A középfokú szakképzés dualitás irányába történt elmozdulása óta a gyakorlati órák száma drasztikusan megemelkedett a közismereti tárgyak rovására, diákok és vállalati aktorok túlnyomó többsége azonban még több gyakorlatot szeretne. A rendszer nagy vonalakban ebbe

az irányba halad, a diákok és vállalatok igényeinek és a törvényalkotó szándékának egybevágását felfoghatjuk lehetőségként a fejlődésre.

A magyarországi gyártóssal rendelkező cégek a duális rendszerhez való csatlakozással jobban képzett munkaerőhöz juthatnak. Ez élénkítheti a humán erőforrás-igényes nagyberuházások létrejöttét hazánkban. Az új struktúra bevezetése és kiterjesztése nyomán a jól képzett szakemberek nagyobb munkaerő-piaci jelenléte miatt azok a cégek is profitálhatnak, amelyek egyelőre nem (vagy terveik szerint később sem) végeznek képzési tevékenységet.

A jelenlegi kedvező gazdasági helyzetben főként az érintettek képesítési hiányainak betudható ifjúsági munkanélküliség visszaszorulhat, kisebb lehet a sem oktatásban nem részesülő, sem munkát nem vállaló, inaktív fiatalok aránya. Ettől merőben eltérő véleményt fejtett ki Horn Dániel egy 2014-es tanulmányában, melyben empirikus kutatásra alapozva megállapította, hogy a tanoncképzésben részt vettek és részt nem vettek munkaerő-piaci eredményességében hazánkban nincs lényegi eltérés. (Horn 2014)

A rendszerben annak tényleges munkaerő-piaci igényekhez való igazodása nyomán komoly lehetőségek rejlenek (Hajdu et al. 2014:19), ez és a kedvező gazdasági folyamatok a kiszolgáltatott csoportokba tartozókat is segítetik: *„Ha egy kevésbé okos embert végigvezetnek az úton és a végén hegesztő lesz, azzal kikerülhet, lehetőséget kap, hogy pénzt csináljon és a társadalomba való beilleszkedést segíti.”* (84-INT, mester)

7.1.3 Gyengeségek

A rendszert alapvetően pozitívan szemlélő résztvevőknél (diákoknál és felnőtteknél egyaránt) is rendre megjelenik a gondolat, hogy a duális rendszer elméletben nagyszerű, de a megvalósításban rengeteg hiba és bizonytalanság van. Az ezzel kapcsolatos, általánosnak mondható véleményt lényegre törően adják vissza egy munkaadó szavai: *„Ezer sebből vérzik ez a történet.”* (43-FO/3, munkaadó)

Alulfinanszírozottság, gyenge minőség

A rendszer a határozott kormányzati szándék ellenére is alulfinanszírozott, illetve – a válaszadók többsége szerint, bár más és más nézőpontból – ésszerűtlen finanszírozású. Az alulfinanszírozottság és a gyenge minőség összefüggése egyértelműnek tűnik. Sok megszólaló – különösen az iskolai tanárok közül – kifogásolta, hogy képzettségéhez és a tőle elvárt

munka nagyságához képest döbbenetesen keveset keres (ez nem új keletű probléma, vö: Liskó 1996:7).

Nehezen követhető technikai változások

A gyenge minőség, mint probléma mind az eszközök, mind a tananyag kapcsán felmerül. A munkaadók az elméleti tananyag elavultságát kifogásolják (már két évtizeddel ezelőtt is jellemző volt ez, vö: Hideg–Nováky 1998) és fájjalják, hogy – véleményük szerint – az iskolák tanárai nem ismerik a legújabb technológiákat. Más vélemények szerint a (főleg kis) cégeknél dolgozó, az idősebb korosztályba tartozó mesterek sem feltétlenül ismerik ezeket. (vö: Szilágyi 2018, PBKIK 2015) A gyors technikai változások a fiatalabb oktatók tudását is gyorsan elavulttá teszik. (vö: Szilágyi 2018) Általánosságban elmondható, hogy a mesterek csak azokra a gépekre vonatkozóan rendelkeznek megkérdőjelezhetetlen tudással, amik a cégükönél jelen vannak, mesterek képzése ezért a csúcstechnológiák megismertetésére is irányul. (PBKIK 2015) Azt, hogy a diákokat oktató felnőttek képzésére nagy szükség van, a legtöbb interjúalany szavai alátámasztják:

„Nem teljesen vagyok hülye, de nem teljesen vagyok tájékozott. Ezen úgy lehetne segíteni, ha a tanárokat ilyen irányban továbbképzésben részesítenék.” (71-INT, elméleti tanár)

„Az ember próbál haladni a korrall és már ez is szóba került itt, hogy a műszaki vonalon jó lenne egy-egy továbbképzés az ipar területén. Tehát gondolok olyanra, hogy valamilyen céghez egy-két hétre kimenni és megismerkedni az új lehetőségekkel. [...] Most is megpróbálunk ilyen egyéni szervezésbe ide-oda elmenni és akkor látjuk a szánkat tanár kollegákkal. [...] Az oktatásnak kellene előbbre lenni, mint az ipar, de ez lehetetlen.” (91-INT, elméleti tanár)

„Én azért régi motoros vagyok a szakmában, de ha behoznának [egy új gépet], lehet, hogy nekem is átképzés kellene. [...] 64 éves leszek már. És lehet, hogy nekem már soha nem lesz arra lehetőségem, hogy egy CNC ötössel dolgozzam esetleg, de megtanultam, konkrétan láttam, megtanultam a működését, mondták, hogy mi micsoda. Hogy milyen elven működik, azt tudtam. De ilyen közelről még nem voltam mellette, hogy dolgozzak is vele.” (43-FO/2 mester)

„[A gyártók] arra panaszkodnak folyamatosan, hogy nem mennek el a mesterek az oktatásokra, hogy az új rendszereket megismerjék, mert nem ismerik, mert félnek tőle.

És így évekkel elhúzza ezeknek a rendszereknek a bevezetését. Nem kell, nem foglalkozok vele, nekem az a régi az bevált. Nem, ma nem ilyen világ van!” (115-INT, munkaadó, kamarai tag)

„Én évente legalább 4–5 alkalommal oktatásokra járok. Mert nem tudnám máskülönben követni ezt a rendszert. Nekünk a R-nél [autómárka] van ilyen video-oktatóhálózatunk, amit mindig meg kellene néznem az oktatások előtt.” (124-INT, mester)

„Most is csak azért vagyok ennyire nagyon okos [mosolyog], mert egy csomó dolgot olvasgatnom kell, hogy okosabbnak tűnjek, mint ők [a diákok].” (44-INT, mester)

Az olyan szerteágazó ismeretanyagot felölelő és gyors technikai változásokkal szembesülő szakmaterületeken, mint a gépipar, vagy a járműgyártás, gyakorlatilag lehetetlen, hogy valaki mindenre kiterjedő és naprakész tudással rendelkezzen. Így beszél erről egy gépész- és repülőmérnök végzettségű, nagy szakmai múlttal rendelkező elméleti tanár:

„Azt se lehet elvárni egyébként, hogy mindenhez értsen az ember. Mert olyan nagy a technikai fejlődés, hogy ez kivitelezhetetlen. Egy mérnök például a hidraulikai cégnél dolgozik, egy másik egy sajtolóüzemben dolgozik, ahhoz ért, mert az a profilja. Ezért kellene az iskolának, mint egy bázisnak gyakorlatilag az alapokat, mindenből az alapokat ugye [megtanítani].” (41-INT, elméleti tanár)

Kérdéses, hogy egyáltalán szükséges-e tételesen meghatározni az egy-egy szakmához tartozó műveleteket és a kivitelezésükhöz szükséges eszközállományt és nem kellene-e inkább az alap műszaki kompetenciákra helyezni a hangsúlyt. Czakó és munkatársai szerint „A gyorsan változó technológiai környezetben egy-egy szakma tartalmát tételesen meghatározni és rögzíteni lehetetlen és felesleges, ám az adott szakmához szükséges kompetenciák és a tudás befogadásához szükséges attitűdök előre láthatók.” (Czakó et al. 2017:7)

„[A széleskörű tudás] nem is elvárása egyébként a felvevőpiacnak, mert ők azt várják el, hogy olyan jöjjön, aki nyitott, akit meg tudnak tanítani. Tehát nem baj, ha nem tud mindent a gyerek, csak legyen nyitott, legyenek meg az alapképességek.” (93-INT, mester)

Ráadásul a műhelyek technikai újításai is gyorsan avulásnak indulnak, ami tetemes kiadásokat generál a képzőhelyek oldalán:

„Építünk [itt a cégnél] egy informatikai rendszert, ami öt év múlva garantáltan kuka. [...] A mostani forgácsológépeink még nem alkalmasak arra, hogy ezekkel a rendszerekkel kommunikáljanak. [...] Kidobjuk ezt a rendszert, nyomtatóstól,

mindenestől, és teljesen új lesz minden, egészen odáig, hogy a falban a vezetékek. Három-négy éve csináltuk, már az se jó. Ez nekem magas. Pörögnek a milliók és csak állunk és nézünk és nincs rá garancia, hogy három év múlva még ér majd valamit az a rendszer. De az meg luxus, hogy háromévente 50 milliót [elköltünk erre].” (115-INT, munkaadó)

Akadott olyan munkaadó, aki megemlítette, hogy a duális képzésben való részvétel a cégek számára akár veszteséges is lehet:

„Volt, amikor többet költöttünk rá [a képzésre], mint amennyit kaptunk [az államtól]. Volt, amikor eltörték a gépünket. Egy vadonatúj, 16 milliós gépet eltörték. De hát ez is benne van az oktatásba. És hát nem lehet levenni a gyereknek a fejét.” (113-INT, mester)

A technikai ismeretek fent már említett gyors elavulása elleni harc sziszifuszi jellegére világít rá egy munkaadó:

„Ha elsőben elkezdtek neki egy, akkor korszerű dolgot tanítani, mire harmadik osztályban kijön a szakmunkásképzőből, az az ismeret már nem korszerű.” (115-INT, munkaadó)

Az iskolai és vállalati tanműhelyek különbségei

Az iskolai tanműhelyek színvonalában nagyok a különbségek. A felkeresett 12 iskolából 8 esetében számoltak be súlyos hiányosságokról a diákok vagy a tanárok. Egy észak-magyarországi kisváros iskolájában így beszéltek erről a tanulók:

„Nagyon rossz [az iskolai tanműhely], ami csak lehet, el van b...va. Dögszag van a műhelyben, ki vannak égetve a pajzsok, rozsdás anyagok vannak.” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

Jellemző, hogy a gyengébben felszerelt és/vagy kevés diák befogadására alkalmas tanműhelyekből már a tanórák vége előtt elengedik a diákokat. A saját intézményéről, vállalkozásáról senki nem jelentette ki ezt, de a sorok között olvasva, az oktatók részéről a diákoknak nyújtott segítségként, „jó fejségként” megfogalmazva gyakran előkerült és észak-alföldi kisváros külső képzőhelyén személyesen is tapasztaltam. Egy alkalommal előfordult, hogy egy iskolaigazgató egy másik, közeli iskoláról adott ilyen irányú jellemzést: *„A ... [iskola] diákjait már délben a buszmegállóban lehet látni.” (03-INT, iskolaigazgató)* Az így jellemzett iskola elméleti tanárát kérdezve arra derült fény, hogy az ott dolgozók igyekeznek a

távolról bejáró diákok igényeihez igazítani a napirendet, illetve, hogy a tanulók esetenként megszöknek a tanítási nap vége előtt.

Nagy vonalakban elmondható, hogy az iskolai tanműhelyek felszereltsége messze elmarad a vállalati tanműhelyek felszereltségétől, sőt, sok diák és felnőtt válaszadó is a kettő közötti áthidalhatatlan technikai szakadékot tartja a kérdést illető egyik fő problémának.

„Az iskola gépállománya jóval az üzem színvonalá alatti, nagy a lépcső, amikor a diákok második évben megérkeznek az üzembe. Valóságos műszaki szakadékról van szó.” (04-INT, mester)

Annak a nagyvállalatnak, amelyben utóbbi mester oktat – részben az iskolához képest tapasztalható tetemes technikai különbségek miatt – a Kormányhivatal engedélyezte, hogy ne csak képzési, hanem vizsgaközpontként is működhessen.

Egy megyei kamarai vezető (85-INT) a fent megszólaló mesterrel ellentétben úgy látja, hogy az iskolai gépparkok nagyon jók és sajnálja, hogy a diákok lényegében csak kilencedik osztályban használhatják őket. Az eltérő percepcióknak a szakmai nézőpontbeli mellett területi (földrajzi) meghatározottságai is lehetnek.

Kordás László, a Magyar Szakszervezeti Szövetség elnöke sok más interjúalannal együtt úgy látja, a kisebb vállalkozások túlnyomó többsége nem elég tőkeerős ahhoz, hogy korszerű gépekkel szerelje fel a tanműhelyét. Megfelelő taneszközök híján pedig az oktatás sem lehet megfelelő. (08-INT, Kordás László) Egy kis cég tulajdonosa így foglalja össze a problémát: *„[...] ez a tevékenység ebből az állami normatívából nem jön ki.” (43-FO/3, munkaadó)* A fent említett kamarai vezető szerint a rendszer tehetetlen a jelenség kapcsán: *„A kamara megteheti, hogy ezekre a képzőhelyekre nem közvetít ki diákokat, de akkor nem tud elég helyet biztosítani.” (85-INT, megyei kamarai vezető)*

A nagyobb vállalatok ezzel szemben megengedhetik maguknak, hogy a tanmenet követéséhez szükséges eszközöket szerezzenek be, még ha azokat a termelésben nem tudják is használni:

„Itt nálunk a vállalatnál egy darab CNC esztergagép van, a tanműhelybe van három hagyományos esztergagép, ami nem kis pénz volt. Tehát beruház a vállalat ebbe, mert kell hagyományos gépen tanulniuk, miközben nincs rá szükség. De benne vannak a tanmenetben, és nem tudjuk kikerülni.” (124-INT, mester)

Egy intézményvezető arra világít rá, hogy az iskola anyagi nehézségei elriaszthatják a potenciális diákokat:

„Amíg az eszközigényünket nem biztosítja a fenntartó, hogyha az épület állaga olyan, amilyen, nem lehet idevonzani normálisabb tanulókat, egy lepusztult, beázott, csúnya épületbe, akkor az utánpótlás is elakad és ez így egy probléma.” (86-INT, iskolaigazgató)

Arra is akad példa, hogy az iskolai tanműhely felszereltebb, mint a vállalati. Szükséges azonban megjegyeznünk, hogy a felszereltség mértéke nem objektíven mérhető kategória. Már csak azért sem, mert bár a vállalati műhelyek adott esetben nem rendelkeznek minden olyan géppel, ami a tanmenetben szereplő minden művelet oktatásához szükséges lenne, könnyen lehet, hogy a cégprofiljukba illeszkedő tevékenységeket a legmagasabb színvonalon, a legújabb technikákat képviselő gépekkel látják el és az azok működtetéséhez szükséges tudást át is adják tanulóiknak. Egy tanuló így nyilatkozott erről:

„[Az iskolai tanműhely] felszereltebb. Ott eleve hegesztőket tanítanak, minden gépből több van... – Ott tanítják meg az alapokat [...] tehát ott megtanultunk hegeszteni, itt meg amit ott megtanultunk, bővítjük a tudásunkat és már alapanyagból csinálunk valami kézzel fogató eszközt.” (7B-FO/4,2 hegesztő tanulók)

Az erős kritikát megfogalmazók mellett akadtak olyanok is, akik elégedettek az állam által biztosított támogatással. Véleményük egy dél-alföldi tanár szavaiban foglalható össze a legtalálóbban:

„Éveken keresztül azzal küzdöttem, hogy a mindennapi anyagra legyen itt pénz. Ma már nem küzdök ezzel. Időbe leadom az anyagigényemet, hogy én ezt szeretném reszeltetni, vagy ezt a berendezést szeretném használni, megvannak rá a források. Most például az elavult hegesztőgépekkel, amikkel küzdöttünk itt éveken keresztül, teljesen kicserélésre került az összes. És a legmodernebb berendezéseket kaptuk meg, amik már alkalmasak háromféle hegesztési eljárás bemutatására.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Elavult tankönyvek

Szinte minden felnőtt válaszadó és sok diák is panaszkodott a tankönyvek elavultságára és esetenként hiányára. A tankönyvek elavultságáról és szakmai színvonaláról így nyilatkoztak a résztvevők:

„Egyelőre ezek a tankönyvek, amik vannak, hát sajnos nem is elég korszerűek, eléggé elavultak. Hát, a központifűtés-szerelőknél nincs is tankönyv. Ahol egyáltalán nagyon régi tankönyv van, abból éppen, hogy csak az alapokat lehet leadni. Ezért én éppen

abból, amit kell, azt leadok, az órán leírják, és utána már csak az internetről, amit leveszünk, abból tanítunk. Sajnos ez van.” (51-INT, elméleti tanár)

„Hogy a tananyagot folyamatosan modernizálni kellene, azt jól jelzi, hogy egy CNC-gépkezelőnél a legutolsó rendelhető tankönyv a tankönyvlistán 2007-es, hát azóta rengeteget változott a technika.” (86-INT, iskolaigazgató)

„Jellemzően érezhető, hogy volt egy keretösszeg, amiből ki kellett hozni, ezen értem még az elméleti munkát is, a kiviteléről már hadd ne beszéljek. Mindegy, hogy mi lenne, csak lenne a diákok kezébe könyv. Ez nagyon fontos lenne, hogy újra adjunk a kezükbe könyvet, egyszerű tematikájú, jól áttekinthető, didaktikus könyveket, amikből tudnak tanulni, ne sokat, keveset, képanyaggal, ne adj’ Isten most már kiegészítve akár online anyagokkal is.” (93-INT, mester)

A könyvek megrendeléséért az iskolák a felelősek, a kiválasztásuk azonban – tartalmuk részletes bemutatása híján – esetleges. A tankönyvrendelés visszásságairól így nyilatkozik egy mester:⁸³

„Most nekünk úgy kell tankönyvet rendelni, hogy látjuk a tankönyvnek a borítóját, és akkor a borító alapján, illetve hogy férjen bele az a tankönyv a – ha jól emlékszem – 10 ezer forintos nagyságrendbe, és akkor úgy rendeljük a könyvet. Tehát én nem látom azt a könyvet, nem az van, hogy idehosszák nekem azt a könyvet, na, lapozgasd át, nézd meg, jó lesz ezeknek?, nem, onnan bökjél rá valamire és akkor megrendeljük. És sajnos tényleg ez így van, hogy ezek használhatatlanok. Ami jó könyv volt, használható volt, azt meg kivonták a tankönyvlistából. [...] Tulajdonképpen az az igazság, ezek az új tankönyvek tök jól néznek ki kívülről, de maga a beltartalma ugyanaz, mint a régieké. Tehát új köntösbe csomagolták a régi könyvet. [...] 1980-ban mi is ezekből a könyvekből tanultuk annak idején a szakmát és jönnek elő ugyanazok az ábrák, ugyanazok a megfogalmazások, csak be vannak téve egy másik köntösbe. [...] kívülről egész más, azt mikor belelapozok, szinte még az oldalszám is stimmel.” (INT-32, gyakorlati tanár, mester)

Az internet oktatásban betöltött szerepét sokan hangsúlyozták:

⁸³ Ez az interjúalany abban a speciális helyzetben van, hogy az iskola, ahol tanít, megalakulása óta egy gyár része, ő a gyár alkalmazottja, de a tanulóival klasszikus gyakorlati tanárként foglalkozik, ezért egyszerre látja a termelőüzem és az oktatási intézmény szempontjait.

„Interneten mindent meg lehet találni, csak arra azt a gyerekek nem használják. Kérdeztem, mire használjátok az internetet. Hát Facebook, csetelésre, beszélgetésre, zenehallgatás, filmnézés, de nagyon kevés használja arra, hogy tanuljon. [...] Rákeresek egy témára, például furatmegmunkálás, és akkor dob fel dolgokat, ami érdekel engem, vagy éppen miről hallottam az órán. Ezek fönnek vannak az interneten. Nem egy helyen vannak, hanem szétszórva. [...] Információval én úgy gondolom, el vannak látva, a tankönyveket ki lehet úgymond váltani, csak ezeket meg kell keresni.” (45-INT, mester)

A nem feltétlenül oktatásra szánt, de jobb híján arra használt anyagok internetről való letöltése a tanárok életkorától függetlenül gyakori motívum volt az interjúk során. Ez fontos információ lehet a döntéshozók számára: ha a tankönyvírás kapcsán egy online tudástár létrehozását támogatnák a nyomtatott anyagokkal szemben, meg lehetne takarítani az előállítás és szállítás költségeit, több pénz maradhatna a tananyagfejlesztésre, ezáltal pedig egy folyamatosan megújuló, naprakész ismereteket közlő, központi tudásbázis jöhetne létre. Amíg ez meg nem valósul, az ismeretszerzésnek anyagi akadályai lesznek:

„A 12 ezer forintba bele kell szuszakolni a magyar könyvét, a matek könyvét, tehát a közismereti tankönyveket és a szakma könyveket is, sőt, az idegen nyelvű tankönyveit is. A tankönyvrendelés idején igyekszünk az optimumot választani.” (61-INT, elméleti tanár)

Az elavultság és rossz minőség vádja mellett több olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy könyvekre egyáltalán nincs is szükség:

„Szétcseszik [a tankönyveket]. Nem igazán [kapnak tankönyveket.] Abból tekernének cigit.” (44-INT, mester)

„Maga a tankönyv a funkcióját lassan el kéne már, hogy veszítse. [...] A gyerek kapna egy üzembiztos valamit [tabletet], és azon tanulna. [...] És akkor nincs az, hogy jaj-jaj, lefrissítettük a tankönyvet, vagy jött egy új könyv. Itt egy kattintás és a 2018/19-es tanévet egy új tankönyvvel lehet kezdeni. [...] Sokkal interaktívabb is lehet egy könyvnél. Lehet egy videó, egy hangfájl, egy bármi, amit bele tudunk illeszteni, ha nem is tudom neki megmutatni, de nem egy ezeréves fekete-fehér fotót mutatok neki róla, hanem egy élő videón ott láthatja ránagyítva, hogy mi történik konkrétan. Azt gondolnám, hogy ez a jövő, csak nem tudom, miért nem azt csináljuk.” (111-INT, elméleti tanár)

A diákok beszámolói igazolni látszanak a fenti véleményeket, többségük ugyanis egyáltalán nem veszi a kezébe a tankönyveit:

„Év elején kaptunk 7–8 tankönyvet, egyet sem vettünk elő, minden tanárnak az a követelménye, hogy füzet legyen. Meg olyan könyvekért kiadsz 15 ezer forintot, amit nem is fogsz használni, meg olyan könyvünk van, amibe 4 tantárgy bele van építve. Az elején van a matek, aztán a magyar, történelmi, közösségépítés, természetismeret, az a könyv van csak 5 kiló. A legdurvább, hogy egyik tantárgyból se kérik, egy verset kellett megtanulni belőle, a Himnuszt, azt meg tudtad.” (9-FO/2, gépi forgácsoló tanuló)

Több tanár és mester olyan súlyosan kifogásolhatónak látja a tankönyvek minőségét, hogy akár ingyen is vállalnák a tananyagírást, különösen úgy, hogy – többük véleménye szerint – olyanok készítik őket és döntenek a kiadásukról, akik nem értenek hozzá a megfelelő mértékben.

„Olyanoknak kellene írni, mint a Kovács Misi, aki tudja, mi az a hegesztés. Meg olyanoknak kellene tankönyvet, meg tanmenetet írni. De az nem megy, hogy én beszállok egy csoportba... én egyszer voltam egy ilyenben. Megkértek egy ilyenre, kamarai tagként... Minden héten föl Pestre, útiköltséget se fizettek, nemhogy munkadíjat fizettek volna, és akkor ott néhány ilyen nagy tudású minisztériumi, meg irányítási szervezet... hát ezt így, meg így, meg így, meg így, ezt összerakjuk és akkor azt én írom alá. Mondtam, hogy nem írom alá. Tehát nem a szakembereket kéri meg.” (43-FO/3, munkaadó)

A fentiek után meglepő, de vannak, akik elégedettek a tankönyvekkel:

„Nagyon jók a [hegesztő és lakatos] tankönyvek, le a kalappal a tankönyvek előtt, főleg ezek az újított dolgokkal. Vannak olyanok, amikre azt mondom, hogy az elkövetkező öt évre elég. Hogy utána mit hoznak ki újítást, nem tudom.” (75-FO/2, mester)

Pusztán üzleti alapon létrejött képzőhelyek

A rendszerre a pozitív kritikák ellenére jellemző gyenge minőség irányába való mozgást idézi elő az is, hogy sok képzőhely vélhetően csak pénzkereseti forrást lát a képzésben. Erre a kutatás során többször is tettek utalást az interjúalanyok. Beszédes, hogy pont abban a két üzemben nem engedtek a tanműhely/tanulók által (is) használt üzemegység közelébe, amelyekről a diákok és tanárok is negatívan nyilatkoztak. Ráadásul vannak olyan cégek, amik ténylegesen nem végeznek termelő tevékenységet, hanem csak képzőhelyként működnek.

„[A képzés] akkor működne jól, ha a cégek a későbbi munkaerejüket biztosítanák vele. Magyarországon azonban akkora az állami támogatás mögötte, hogy külön üzletág épült rá, hogy diákokat képezzen kvázi céggént. Utóbbiak azonban nem termelő cégek, hanem csak képeznek, így a duális képzés lényege vesz el.” (02-INT, kormányzati tanácsadó)

A tanácsadó nem túloz: valóban a duális képzés lényege sikkad el, ha a tanulóknak a munkahelyre való becsatornázása, a valós munkakörnyezet megteremtése, egy munkahelyi kollektíva megismerése és a szocializáció, mint alapvető célok megghiúsulnak. Az ilyen „üres” képzőhelyen tanuló tanoncoknak ugyanis nincs kilátásuk arra, hogy később a képzőhelyükön kapjanak állást, az ott töltött idő minőségileg nem jobb, mint ha az iskolai tanműhelyben gyakorolnának, sőt, egy a fiatalokkal való közös munkában potenciálisan nagy gyakorlattal rendelkező, régi iskolai tanár helyett egy a képzésben profitért részt vevő cég mesterségesen verbuvált alkalmazottja foglalkozik velük, akiről sem jót, sem rosszat nem tudunk.

Kedvezőtlen kerettantervek

2013 szeptemberétől – a minél inkább gyakorlatorientált képzés kialakítására irányuló központi szándékkal összhangban – a közismereti tárgyak aránya a teljes képzés mindössze 1/3-át teszi ki, a szakmai tárgyak fedik le a maradék 2/3-ot. A gyakorlat irányába történő elmozdulást a legtöbben üdvözik, de a tényleges megvalósítással elégedetlenek. A legtöbben az egyébként alaposan lecsökkentett közismereti tananyag jelenlétét kifogásolják.

Közismereti tananyag

„Szakmunkásképzőről beszélünk. Kilencedikben még legyen [közismeret]. Ez az én meglátásom. Szakrajzórájuk nincs! És egy lakatosnak a szakrajz, mintha éjjélkor felkeltenénk, és letennénk elé egy rajzot, mintha a Bibliát tartaná a kezébe’. Egy történelem egy szakmunkásképzőben... – Azt tanulja otthon, ha érdekli!” (75-FO/2,3, mester, munkaadó)

„Nem hinném, hogy földrajzórára szükség van. Vagy történelemórára olyan mértékben szükség van. Matematikára igen.” (41-INT, elméleti tanár)

„El kell dönteni, mit akarunk. Agysebészeket akarunk képezni, vagy fizikai munkát végző szakembereket. Nincs azzal semmi problémám, legyen meg a megfelelő tudása magyarból, történelemből, de könyörgöm, ők azért vannak itt ebben a három évben, hogy azt a szakmát megtanulják. Az ahhoz szükséges elméleti tudást megszerezzék,

illetve a hozzá kapcsolatos gyakorlatot. [...] Őket roppantul nem érdekli az ilyen egyéb nyaláncság. [...] Ne tanuljon nekem Adyt, Petőfit! [...] Nem szeretik, nem is akarják megtanulni, sőt, ki nem állhatják.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

Egy munkaadó a tanuló későbbi „használhatósága” oldaláról ragadja meg a kérdést és eszerint tolná még inkább a gyakorlat irányába a képzést:

„Nyolcadikból kijön, tudja már, vagy nagyjából sejti már, hogy Petőfi Sándor az nem a Harry Potterbe szerepelt. Jó, és akkor azt ott le is kéne zárni azt a dolgot, az eljutott valameddig. Ugye onnan el kell juttatni a gyereket oda, hogy mikor a harmadik év végén bejön ide június 1-jén reggel hat órákor, akkor tudjam valamire használni. Ne utcaseprésre lakatosként, hanem valamilyen primitív szakmai ismeretekkel rendelkezzen. És tudom, hogy nem ő lesz a nagy prof, de valami egyszerű ismertekkel rendelkeznie kell.” (115-INT, munkaadó)

A közismereti tárgyakkal kapcsolatban konszolidált véleménynek tekinthető az, amelyik – bár nem védi meg őket – fellép a jelenleginél is határozottabb kivonásuk ellen:

„Mindenképpen arra van belőve a mostani rendszer, hogy csak a szükséges minimumot, tehát egy hogy egy nagyon-nagyon minimumot. Eléggé ékesen szól erről, hogy egy ilyen összevont tankönyvük van, amiben ha jól tudom több tárgy is szerepel. Tehát tényleg csak a minimum. Emiatt azt mondom, hogy tovább csökkenteni ezen már nem érdemes, vagy nem nagyon lehet.” (11-INT, elméleti tanár)

A legtöbb vizsgált iskolára jellemző, hogy a diákok érdektelenségére (is) hivatkozva a tanárok nem veszik igazán komolyan a közismereti tárgyak oktatását. (vö: Makó et al. 2016:62)

„Ők azért jöttek ide, hogy szakmát tanuljanak, őket az érdekli, főleg, hogyha már bekerül a rendszerbe, és látja azt, hogy hoppá, hú, tényleg, ebben van lehetőség. Természetesen a szakmához szükséges fizikát, matematikát, azt én is kőkeményen bevasalom a fiúktól. [...] A nyelvet azt még lehetne énszerintem is fokozni.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

Nyelvoktatás

A nyelvtanítás fontosságával csaknem mindenki egyetért: *„Kétféle németórájuk van, a sima német, meg a szakmai. [...] Ez kell, ezt aláírom.” (75-FO/2, mester)* Megjegyzendő, hogy a diákok számára a fókuszcsoporthoz tanúsága szerint az idegen nyelv a legnehezebb tantárgyak közé tartozik és nyilatkozataik alapján szinte sehol nem oktatják igazán hatékonyan. Egy

tanuló megemlítette: „Ötös vagyok németből, de kint voltam nyáron, egy szót nem értettem.” (2-FO/8, hegesztő tanuló)

Elvértve, de vannak olyanok is, akik nem tartják fontosnak a nyelvoktatást, és visszaszámításon éppen annak alacsony színvonalára hivatkozva szorítanák háttérbe:

„A másik: idegen nyelv. Én elhiszem, hogy fontos. De amikor a gyerekek mondják, hogy mennyire tanulják, azt miért nem lehet egy szakkör formájában valahogy. Mert úgyse tanulnak szakmai nyelvet, úgymond.” (45-INT, mester)

Szakmai és alapozó ismereteket adó órák

Tekintve, hogy az iskolai tanárok közül csak a szakmai tárgyakat oktatókat kérdeztem meg, az utóbbiak által tanított tárgyak fontossága még a valóságosnál is erősebb hangsúlyt kaphat. A csoportba tartozó megkérdezettek nagyjából fele megfelelőnek gondolja az általa oktatott szaktárgy órarendbeli súlyát (úgy gondolják, a jelenlegi óraszámban meg lehet tanítani a diákokat szakmájuk alapjaira), felük azonban lényegesen többet tartana indokoltnak. „[...] *ne csak egy héten mondjuk két gépészeti kötések órát, hanem tessék minden napra berakni! [...] Meg kell duplázni az elméleti óraszámokat.*” (41-INT, elméleti tanár) Közülük a legtöbben a közismereti órák rovására emelnék meg a szakmai órák számát, illetve előbbieik közül az oktatásban azokra helyeznék a hangsúlyt, amelyek hozzájárulnak a szakmai ismeretek megalapozásához: a matematikára és a fizikára.

„Kilencedikben matematika nincs!! [...] Bibliaismeret [viszont van]!! [Ingatja a fejét.] Legyen bibliaismeret, mert baptista fenntartású [az iskola]. De inkább e helyett tegyenek be szakrajzórát. – Egy végzős lakatosnak van kettő darab elméleti tananyaggal összefüggő órája, a többi az mind humán szinten. – Ha imádkozni akar, akkor menjen el hétvégén a templomba!” (75-FO/2,1,3, mester, mesterasszisztens, munkaadó)

„[...] három napot vannak iskolában, kettőt vannak gyakorlaton. Én ezt nagyon keveslem. Rengeteg olyan tantárgyuk van a fiúknak, ami – én úgy gondolom, az én megítélésem szerint – teljesen fölösleges. Most egyszer megtanulja a történelmet, az őskortól megtanulja a legújabb korig, akkor most minek még egyszer ugyanazt megtanítani középiskolában? Egyszer megtanulta, akkor inkább a középiskolában tanulja a szakmát! Tanuljon szakrajzot, tanuljon gépészetet, meg legyen több a gyakorlat.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

„Fizika nincsen. Tehát fizika az abszolút kellene például egy gépésznek. Megalapozó tantárgynak. Tehát ez teljesen nevetséges, hogy fizika nincsen a tantervekben. Tehát fölháborító. Az is fölháborító, hogy én mérnöktanárként, meg gépészmérnökként nem taníthatok fizikát. Amikor az alapja a fizika.” (41-INT, elméleti tanár)

„Legyen informatikaóra, de ne arra, hogy megengedjük, hogy egész informatikaórán a Facebook.” (75-FO/2, mester)

A külső és belső gyakorlat közötti összhang hiánya

A rendszer egységesség és áltáthatóság felé történő elmozdulását kivétel nélkül mindenki pozitívként említette, azonban sokan rávilágítottak: a valóságban gyakran hiányzik az iskolában leadott tananyag és a külső gyakorlati helyeken zajló oktatás tárgya, üteme közötti összhang. A helyzettel a tanárok és a mesterek is elégedetlenek:

„Ez az egységes központi képzés ugye azért jó, mert a témaköröknek, a tanmeneteknek megfelelően azonos képzést kapnak a gyerekek, a csoport. Ott van 10 fő tanuló, mindegyik, hogyha kell, ott van a kézi forgácsolás, darabol, fűrész, aztán reszel és így tovább. Az egyszerű dolgokra ráépítjük szépen a komolyabb, pontosabb részeket és együtt van a csoport. És mindenki látja, mindenki csinálja. Nincs az, hogy majd az egyik üzemnél látok ilyet, csinálom, a másik üzemnél megint mást látok, ott teljesen mással kell foglalkoznom, tehát ez roppant hátrányos, mert elméletből is ugye okítjuk őket, és rákérdezzük, hogy a műhelyben hogy van ez. Hogy csináljátok? »Én nem is láttam még ilyet!« Nagyon ritka, mikor valamelyik azt mondja, hogy a mi cégünkben van ilyen. Tehát ez a baj ezzel, hogy nem egységes ez a külső képzés, az előírt témakörök nincsenek leadva.” (81-FO/2, gyakorlati tanár)

„Akkor működne jól, ha az elmélettel párhuzamosan tudnánk haladni. Tehát az iskolában, ha ő tanul elméletben hidrodinamikát, vagy pneumatikát, vagy valamit, akkor azt én mindjárt tudjam megmutatni, ami megvan a fejében. De három nap múlva már nincsen meg. Nincs meg, és nem tudja, hogy mit is kérdezzen. Ő ezt nem is tanulta. És mondom, a tankönyvekben bent van? Hát ő még nem látta a tankönyvét.” (43-FO/2, mester)

Egy későbbi, *A résztvevők közötti kommunikáció hiánya* című alfejezet kísérletet tesz a jelenség mögötti okok részbeni feltárására, az elméleti és gyakorlati oktatás összehangolása ugyanis a sikeres duális képzés egyik alapfeltétele (Farkas 2016:6). Az összhang hiányának

egyik következménye, hogy – bár a vonatkozó törvényben nincs rá előírás, de – általános jelenség, hogy a komplex szakmai vizsga előtt a tanulók külső gyakorlati helyükről visszamennek az iskolába, hogy a megmérettetésre célirányosan készülhessenek fel.

„Eljön úgy vizsgára, hogy bizonyos eszközök még nem voltak a kezébe, bizonyos gépeket még nem kezelt. Ezért nálunk a szakmunkásvizsga előtt egy-két hetes felkészítés van. [...] Van olyan hegesztő, aki életébe nem hegesztett gázhegesztővel, csak villamossal, mert a cégnél az van. A vizsgán viszont ugye mindennel kell.” (91-INT, elméleti tanár)

Nem mehetünk el szó nélkül a mellett sem, hogy sok iskolát érint hátrányosan a feladatok egy részének átcsoportosítása:

„Gyakorlati vonalon a duális képzés erősen negatívan befolyásolja a szakoktatóknak az életét, mert ha kiviszik a tanulót, akkor idebent nincs kit oktatni és az óraszámmal baj van. Egyelőre még úgy tűnik, hogy különböző variációkkal, a szakképzési centrumon belül az áttanításokkal ez még megoldódik, de nehezednek az oktatási körülmények. Például [van] itt két hegesztő kollega a tanműhelyünkbe, az egyik héten két napot itt tölt nálunk, a másik három napot kénytelen K-ra [közeli iparváros] elutazni és akkor ott tenni a dolgát. Megterhelő.” (81-FO/2, gyakorlati tanár)

Egy munkaadó azonban teljesen másképp látja ezt:

„Iskolai gyakorlat. Ebbe voltak csörtéink a helyi szakképző intézménnyel, mert a rendszer úgy épült fel, hogy a különböző pályázatok létszámtartási kötelezettségei miatt nem tudta kiengedni a gyerekeket az iskola. És jöttek a gyerekek, hogy jönnének gyakorlatra és az iskola nem engedte el őket. Nem is volt ilyen joguk. A kamarába komoly csörtéket futottunk ezzel a dologgal, végül nyilván megerősítettük ezt az ügyet, ami nem jó, de az állam kellene erre figyeljen, hogy ilyeneket ne csináljon. Tehát ne béklyózza meg a szakképző intézményt. Értem, hogy meg kell tartani a gyakorlati oktatót, én mind megértem ezeket a háttér dolgokat, hogy nem akarja elveszíteni a létszámát, hogy ott szükség van eszközökre, igen. Adjon neki egy minimális szakmai tudást, hogy valamire tudjam használni és engedje el a kezét.” (115-INT, munkaadó)

Tarthatatlan ütem

A kerettantervek két szempontból is kifogás alá esnek: az interjúalanyok nagyjából fele egyfelől annak zsúfoltságára (azaz, hogy a rosszabb képességű tanulóknak lehetetlen az adott

menyiségű időben átadni a szükséges tudást), másfelől pedig az adott szakmák logikáját nélkülöző összeállítására panaszkodik. Mindként problémát egy elméleti tanár gondolatait idézve világítom meg:

„Nekünk a kerettantervek alapján egy tanmenetet kell összeállítani. A tanment alapján be kéne írunk a naplóba, hogy óráról órára mit csináltam és ennek feszített tempóba ott kéne szerepelni. Lehetetlenség. Képtelenség. Hiába tervezem meg azt, hogy majd a 26. órában a fogyó elektródákkal akarok foglalkozni, miközben a 22-ben leakadtam azon, hogy mi az, hogy áram. És nem megyek tovább, nem érdekel, hogy hol kéne tartanom! Nem érdekel, hogy végzek-e év végére, vagy nem végzek! Leállok, és amíg nem érti meg, én nem megyek tovább. És nekem ez a 25 óra a sávom [ami szabadságot ad az oktatónak, hogy belátása szerinti anyagot adjon le], ez a nulla 25 óra, amibe ezt meg tudom csinálni. De ipari gépészeknél egyáltalán nincs lehetőség, annyira feszített.”
(121-INT, elméleti tanár)

„Idén a Ped. II. minősítést megcsináltam. Ahol egy bizonyos osztálynak a 22–23. óráját meglátogatták nekem. A 22–23. órának a kerettantervbe, meg az én tanmenetembe egy meghatározott témának kellett volna lenni. De nem az volt, mert ügyesen megoldottam, mert nem tartottam ott. És maga a bírálóbizottság... úgymond kicsit átvertem őket? Igen, átvertem őket, mert mondták, hogy miért nem ott vagyok. Azért, mert mondom, nálam van a két tárgy, a Heg1, Heg2, az nem egyszerre fut, holott az órarend szerint ugye egyszerre fut, hanem mondom először megcsinálom a Heg1-et, mert a gyakorlat is azt csinálja, tehát egyszerre két eljárást nem viszünk, hanem letanítjuk gyakorlaton első félévbe az egyik eljárást, majd a másikat. Mondom, nekem alkalmazkodnom kell hozzájuk. Ezért nem passzolok óraszámra. Jó, elismerték. Totál más órászámmal dolgoztam, mint ami a tervembe volt, de egy szót nem szóltak rá. De nem is lehet, mert lehetetlen tartani.” (121-INT, elméleti tanár)

A kerettantervek kapcsán az is kifogás alá esik, hogy a tananyag egyes részei között komoly átfedések vannak.

„Vannak átfedések. Ugyanaz a tananyag előfordul több tantárgyon belül. Mintha nem ugyanaz az ember készítette volna a tantervet. Illetve mintha egy-egy tantárgy ki lett volna adva valakinek, és ők nem beszéltek volna össze, hogy ne legyen átfedés. És akkor ugyanaz a téma szerepel három tantárgyban. És akkor melyikünk adja le? Adjuk le mindhárman?” (111-INT, elméleti tanár)

„Minden egyes eljáráshoz betették nekem a termikus vágást. Amit én a gázhegesztés témakörébe 50 óra alatt akartam lezongorázni, mert bőven elég hozzá. Ha a lánghegesztésnél tud termikust vágni 50 órában, akkor minek még a bevonthoz 20 órában, meg az AWI-hoz 20 órában? Mert be van téve a kerettantervbe! Ugyanaz! Négy témakörben ugyanaz négyszer be van téve.” (121-INT, elméleti tanár)

A tananyagfejlesztés nehézségei

Az interjúalanyok nagyjából fele komolyan kétségbe vonja a tananyag összeállítóinak szakmai kompetenciáit. Egy kamarai tag munkaadó így beszélt erről:

„Át kéne strukturálni a tananyagot. A baj ott van, hogy amikor megújítják a tanmenetet, olyanok csinálják, akik Budapesten vannak, életükben még tanműhelyben nem voltak. [...] Ez látszik rajta. Tehát már magán a tanmenet leírásáról egy olyan szakember, aki a gyakorlatban benne van, az tudja, hogy ezt olyan csinálta, aki leült a tankönyv mellé és ment a tankönyv fejezetein.” (43-FO/3, munkaadó)

Egy dél-alföldi elméleti tanár konkrét példával is szolgált a jelenségre, a téma fontossága és az interjúalany értékes nézőpontja megköveteli a teljes gondolatmenet idézését:

„Nekem annyi szerencsém van a hegesztők esetében, ugye hogy ez a kerettanterv 2013-ban változott meg, amikor újra kellett írni az egészet. És akkor beállítani az új képzésbe. Na, én ebbe részt vettem. [...] A kerettantervet nagyon jól összehoztuk, tehát szerintem ez tanítható, prima munka lett, de fönna a központba úgy megkavarták, hogy... mondok egy példát. Négy fő részből áll a hegesztés tananyaga. Első féléven a bevont elektródás kézi ívhegesztést tanítjuk le a központi tanterv szerint, második éven a fogyót, harmadik éven a gázhegesztést, negyedik éven az AWI hegesztést. Na, én ezt a kerettantervet úgy állítottam össze, hogy elsőként kezdjünk a gázhegesztéssel, aztán menjünk ívre, fogyóra, majd AWI-ra. Mert a logikája ezt követné. [...] '13 előtt ez volt a logikus, természetes. [...] Valaki odafent fölrugta. Mind a négy résznek van egy termikus vágás-darabolás része. Mert amikor a gyerek leszabja a munkadarabját, akkor ugye a lángvágással szabja le. De a lángvágáshoz nem kéne ismerni a gázhegesztést?! Én gázhegesztéssel szerettem volna kezdeni, ha tudja a gázhegesztést, tudja kezelni a gázapparátust, akkor onnét kezdve tudja már kezelni a lángvágást. De a bevont elektródásnál miért van 25 óra termikus vágás betéve, amikor majd végzős évfolyam első félévében fog róla először talán infót szerezni, hogy hogy is működik az egész? És ezt föntra megcsinálták. Röhejnek tartom az egészet.” (121-INT, elméleti tanár)

A diákokat oktató tanárok és mesterek a feletti elégedetlenségét, hogy nem szólhatnak bele a tantárgyi struktúrába, jól összefoglalják egy elméleti tanár szavai:

„Bízzák ránk, hogy mit akarunk tanítani! Mi tudjuk azt, hogy mi kell. Ne szabják meg mereven nekünk, hogy mivel kell foglalkozni! Azért kaptuk meg a diplomáinkat, adott esetben kiváló minősítéssel, mert értünk ahhoz, amit csinálunk. Tehát ne szabják meg és ne hagyjanak ki! Egyébként most is úgy tanítunk, ahogy jónak látjuk. Mert ha úgy tanítanánk, ahogy azt előírják, akkor az kivitelezhetetlen lenne és nem szerezne olyan tudást. Ugyanis – nagyon fontos megállapítás – nincsen olyan összhangban a vizsgakövetelmény és a központi kerettanterv. Nincs összefésülve. Lehet látni, hogy hozzá nem értő emberek készítik. Kérdezzenek meg minket, hogy mi hogyan látjuk ezt az egészet, meg tudjuk simán csinálni.” (41-INT, elméleti tanár)

Egy gyakorlati képzőhelyen pedig így látják ezt: *„Egy nemzeti tantervbe nem tudunk beleszólni így, mint F. Kft., hogy ezt nem így kellene tanítani. Sajnos.” (75-FO/2, mester)*

A fent idézett, dél-alföldi elméleti tanár két dologgal oldotta fel problémát: egyrészt saját könyvet írt, melyben a hegesztők komplex vizsgájához szükséges tudásanyagot tételszerűen és a tanulók számára is érhető nyelvezettel, képanyaggal veszi végig (a könyv munkatankönyv minősítést kapott, és egyénileg megvásárolható, de a tankönyvlistából hivatalosan nem rendelhető). Másrészt pedig – mint az fent már hangot kapott – esetenként figyelmen kívül hagyja a mind a kerettantervet, mind pedig az az alapján az iskola által készített tanmenetet.

Az a probléma is a tantárgyi (menyiségi és a képzés helye szerinti) struktúra kérdésköréhez tartozik, hogy – mint az az *Alacsony hozzáadott értékű munkát végzők kinevelése* című alfejezetben bővebb kifejtést kap – a képzőhelyek tárgyi kapacitása erősen véges a tekintetben, hogy szakmájuk minden részletét bemutassák a tanulóknak.

„Ezért kellene a gyakorlati oktatásnak egy részét is itt hagyni alapképzésben, és ezért káros egyébként a gyakorlati képzés kiszervezése az egyes cégekhez, mert ott csak egy bizonyos dologgal foglalkoznak. És ezután meg van egy elméleti vetülete, ezért kell emelni ez elméleti óraszámokat és az elméleti tantárgyakat is. És nem változtatni két évente, meg egy évente a tantárgyi elnevezéseket, és a hozzárendelt tananyagot, és nem úgy, hogy erről nem kérdeznek meg minket, akik a frontvonalban vagyunk, és konkrét tapasztalatunk van.” (41-INT, elméleti tanár)

Végül pedig szót érdemel, hogy sok iskolai aktor elégedetlen a kerettantervek gyors változásai miatt: „Minden évben augusztusban adják ki az új kerettantervet. Állandó kísérletezgetés a gyerekekkel és egy agyrém! És ez megy 3–4 éve.” (92-INT, gyakorlati tanár)

A tanulás általános nehézségei

Az oktatónak a diákok elmélyülést igénylő stúdiumokkal kapcsolatos idegenkedéséről alkotott véleményét a fókuszcsoporthoz résztvevőinek szavai is alátámasztják:

„Tanulni nem szeretek egyáltalán. Tehát én nem tudok otthon leülni és könyvvel a kezembe olvasni, én inkább dolgozok helyette.” (8A-FO/2)

„A történelmet szerettem, mert jól nézett ki a tanár, kicsit idős volt.” (6A-FO/5)

Az interjúalanyok kétharmada professziótól függetlenül (azaz tanárok, iskolaigazgatók, mesterek és egyéb aktorok egyaránt) úgy gondolja, hogy túl nagy az az tudásanyag, amit a tanulóknak a képzés (első) három éve alatt el kell sajátítaniuk. Hogy ez csak a tanulók képességeihez viszonyítva (azaz szubjektíve), vagy a szakmák lényegét és a tudás alkalmazhatóságát tekintve (objektíve) is így van-e, arról erősen megoszlik a válaszadók véleménye.

„Óriási mennyiségű dolgot akarunk beletenni a fejébe, csak azt nem vesszük figyelembe, hogy ezek nem szeretnek tanulni és nyolc éven keresztül nem is tanultak semmit.” (125-INT, mester)

„Amikor az adott gyereket, akinek tudom, hogy a képességei eszméletlen gyengék, magyarból, matekból, természetismeretből a négyesét, meg az ötösét hozza, miközben nálam [szakmai tárgyakból] görcsöl a ketteséért, akkor ez egy óriási ellentmondás. Tehát nem igaz, hogy a humán tárgyak ennyire jók, miközben ugyanaz a szakmai tárgy, amiből anyagot kell olvasnia, anyagot kell földolgoznia, logikus kérdéseket matematikából föl kell dolgoznia, matekból négyes, nálam meg egyes? Tehát ilyen nincs. [...] A szakmai tanárok vannak brutálisnak beállítva, hogy mert ti gonoszak vagytok, mert ti kivégzitek a gyereket. Nem erről van szó. Szerintem mi osztályunk reálisan és ott szalad el egy kicsit a ló. De megértem, mert nincs jelentősége, hogy ő történelemből most hármast ad, vagy négyest.” (121-INT, elméleti tanár)

A felnőtt válaszadók harmada egészen odáig megy, hogy az alapvető ismeretek hatékonyabb elsajátítása érdekében visszaállítaná a korábbi, 2+2 éves rendszert:

„Valahol nekem jobban tetszett a 2+2 éves rendszer. 14–15 évesen nem érettek még a szakmára. Ami hátránya volt, hogy az a két év az elején nem volt az igazi. De hogy csak 16–17 évesen kezdje el a szakmát, az sokkal jobb volt, érettebb volt, volt egy kis alapozó dolog ugye a 9–10-be és úgy kezdte el, hogy azért 2 évvel idősebb. Tehát most tanítok nekik olyat 9–10-be, fíngjuk nincs róla, tehát olyan komoly műszaki dolgokról még nem lehet beszélni nekik, mert még gyerekek.” (111-INT, elméleti tanár)

„[...] Úgy tudnám elképzelni az egész oktatást, hogy most ez egy gyorsabb képzésforma, mert az állam, vagy a gazdaságnak kell most, szükség van gyorsan munkaerőre. [...] Nehezebb is nekik azért véleményem szerint, mi egy kicsit lassabb ütemben tanultunk, lehet, hogy egy lassú akkumulátortöltés eredményesebb, mint egy gyors.” (42-INT, gyakorlati tanár)

Végül pedig a tanulók képességei és tudásszintje közötti különbségekről is szükséges szót ejteni. Nem minden diák küzd tanulási nehézségekkel. Azok számára, akik lényegében a szakma iránti érdeklődésből választottak egy alsó középfokú képzést és annak alapjait gyorsabb ütemben is képesek lennének elsajátítani, az iskolai haladás üteme bosszantóan lassú lehet:

„Matekból például azt tanítják, amit hatodikban tanultunk. – [Természetórán] most beülünk fölöslegesen, hogy megnézzünk olyan filmet, amit hetedikes fizikából kellett tanulni. Ez így értelmetlen. Főleg nekünk a fizika kéne.” (3-FO/2,3, ipari gépész tanulók)

A rendszer vertikális átjárhatatlansága

A képzés – bármely okra visszavezethető – gyenge minősége oda vezet, hogy a 3+2 éves képzés a valóságban többnyire csak 3 éves, azaz a diákok túlnyomó többsége a komplex szakmai vizsgabizonyítvány megszerzése után elhagyja a képzést. Akik érettségi felkészítőre mennek, azok azt nem feltétlenül fejezik be, végül pedig csak elenyésző számban vannak olyanok, akik felsőoktatásban tanulnak tovább. A közismereti tárgyak oktatásának csökkentésével a felnőtt válaszadók negyede nem ért egyet – különösen az iskolai aktorok közül –, mert az nagyban korlátozza a szakmunkáslétből való kitörés lehetőségét.⁸⁴ *„Szerintem, ha valaki egy ilyen középfokú intézménybe megy, annak végül is valamilyen általános tudásra, tudásanyagra szüksége van.” (51-INT, elméleti tanár)* Tény, hogy a hiányos közismereti tudás komoly akadálya lehet a munkaerő-piaci versenyképességnek

⁸⁴ A kifejezést semmiképp nem degradáló értelemben használom.

(Czakó et al. 2017:7). A magas szintű szakmai tudás is csak alapos közismereti alapok birtokában, azokra építve szerezhető meg (Makó 2015).

„Úgy tűnik, mintha nem azt igényelné az állam, hogy minél kiműveltebb emberfők legyenek a polgárai. [...] Az alapoktól kell újra kezdeni, ha tovább akar lépni a saját szakmájában, hogy főiskolai vagy mesterképzésen részt tudjon venni. Ha a mindkét szülő szakmunkás, nincsenek abban a helyzetben, hogy egyetemen taníttathassák a gyereket. Először szakma kellene.” (08-INT, Kordás László, MASZSZ elnök)

A közismereti tárgyak visszaszorítása valóban a rendszer vertikális átjárhatóságának gátja, amely *„tanulmányi zsákutcát”* hoz létre (vö: Horn – Varga é.n.:3): aki évekig csaknem semmit nem tanult a klasszikus érettségi tárgyakból, az csaknem biztosan nem fog nekifutni a két éves, érettségi felkészítő képzésnek. Különösen úgy, hogy a két év alatt nincsenek szakmai tárgyai és potenciálisan visszaesik mind a gyakorlati tudásszintjét, mind pedig az időközben megjelenő – és a gépiparban annak gyors fejlődése nyomán ez borítékolható – újabb technológiák megismerése terén. A továbbtanulás tehát kockázatos. Az érettségire felkészítő két év alatt ráadásul csak ritkán képesek behozni a struktúra által korábban rájuk rótt lemaradást, ezért a két év a válaszadók félelmei szerint végül kiesett időnek bizonyulhat. A diákok többsége az érettségit lényegében vagy csupán egy papírnak látja, amivel nem szerez a munkaerő-piacon a szakmájukénál jobban hasznosítható tudást, vagy pedig *„menekülőpályaként fogja fel, amivel még két évet ellébecolhat, mielőtt pályaelhagyóvá válik.”* (06-INT, mester)

Objektíven szemlélve az érettségi a felsőoktatás irányába történő átjárást biztosítaná számukra, ezt azonban sem a diákok, sem a kutatás felnőtt résztvevői nem látják valós opciónak. Utóbbiak túlnyomó többsége szerint a diákoknak nincsenek meg a képességeik ahhoz, hogy a felsőoktatási felvételi kérdése néhány százalékuknál nagyobb arányban komolyan felmerülhessen.⁸⁵

„A szakmunkások között tipikusan nem. Időnként föl villantom előttük, mert az ember lát néha csodákat, ha nem a mentális képességekkel van probléma, hanem azért lett szakmunkás, mert olyan zűrös helyzetben van [...], és egy idő után benő a feje lágya és elkezd tanulni, erre van precedens. Nem tipikus, de van precedens.” (11-INT, elméleti tanár)

⁸⁵ Az interjúalanyok elmondása alapján az alsó középfokú szakképzésben tanuló roma származású diákok esetében a felsőoktatásba való bekerülés esélye még ennél is alacsonyabb. (vö: Liskó 2008)

Visszas módon a diákok számára az első három évben biztosított ösztöndíj és a munkaadó által nyújtott pénzbeli és egyéb juttatások szintén vertikális mobilitásuk gátjai lehetnek. Utóbbiak – szerencsés esetben – egyenesen átvezetik a fiatalat a fizetett munka világába, ebből a helyzetéből pedig a többségük nem akar kiesni. Így tehát a diákok pénzbeli támogatása bizonyos értelemben a fiatalok jövőjének beszűkítése irányában és a rendszer átjárhatósága ellen hat. A tanulók természetesen az érettségire való felkészüléshez választhatják az esti képzést is, azonban ez a kutatás tapasztalatai szerint – lévén, hogy az egész napos munka utáni, délutáni-esti iskola rettenetesen megterhelő, ez alól pedig csak azok mentesülnek, akiket szüleik hosszabb távon tudnak támogatni anyagilag – nem teszi számukra lényegesen vonzóbbá az érettségi megszerzését.

Hogy világosabban lássuk a dolgot, nem mehetünk el amellett, hogy az alsó középfokú képzésben részt vevő diákok túlnyomó többsége vélhetően kifejezetten az érettségire felkészítő, négy éves tanrend mellett sem lenne képes letenni az érettségit, a közismereti tárgyak visszavágásával azonban a jó képességűek is potenciálisan elesnek ettől, és így a felsőoktatásban való részvétel lehetőségétől is. A rendszer résztvevőinek többsége természetesnek tartja, hogy a diákok szűk körű ismertekkel élik majd le az életüket:

„Nem jellemző ezekre a státuszokra, hogy fél órákat munkaidő előtt, munkaidő után, meg az ebédidőben kulturális dolgokról fognak beszélgetni. [...] Énnekem az a meglátásom, hogy aki duális képzésben vesz részt, az egy darabig biztos, hogy fizikai munkát fog végezni, finoman fogalmazva, tehát nem szándékozik majd továbbtanulni. Tehát nem azt a képzésminőséget kapja énszerintem.” (42-INT, gyakorlati tanár)

A legtöbb mester az érettségivel szemben sokkal fontosabbnak gondolja a szakma alapos elsajátítását, illetve, hogy a tanonc jó szakemberré váljon a területén. (vö: Makó et al. 2016:67) A fentiek tudatában kijelenthetjük, hogy a 3+2 éves modell a valóságban többnyire csak 3 éves. Ha azonban a vertikális átjárhatóság kapcsán elsősorban a kormány jelenleg körvonalazódni látszó szándékait vennénk figyelembe, miszerint a cél a korai iskolaelhagyás visszaszorítása, ennek nyomán pedig a középfokú végzettséggel rendelkezők számának növelése, nem pedig a fiataloknak a felsőfokú végzettség irányába terelése, az átjárhatatlanság kikerül a gyengeségek közül.

Az átjárhatóság kérdése az interjúalanyok szerint lényegében horizontálisan, az azonos oktatási szinten jelen lévő szakmák közötti viszonylag gyors váltás lehetőségében jelenik meg, hiszen a tanoncok első szakmájuk kiválasztásakor gyakran nincsenek birtokában

azoknak az információknak, amelyek alapján tartós együttműködést előre vetítő döntést hozhatnának.

A sepregetés jelensége

A képzést érintő egyik leggyakoribb vád, hogy a tanoncok a cégeknél töltött idejükben csak a seprűt fogják. Nem a munkaterület kötelező, ésszerű és minden dolgozótól elvárható tisztántartásának követelménye esik kifogás alá, hanem az a jelenség, melyben a diákok idejét – nem adván nekik komoly feladatot – takarítással, és más, szakmájukba nem vágó tevékenységgel tölti ki a gyakorlatvezető. Egy tanár így beszél erről:

„[...] elég sokszor van, hallom, hogy udvart söpörtetnek velük egész nap szinte. [...] A ...-nál is például sűrűn hallom, hogy nem azt csinálják... Volt olyan, hogy azért hagyta ott a tanuló a gyakorlati helyet, mert betonoztattak velük.” (51-INT, elméleti tanár)

Hasonló panaszok szinte minden fókuszcsoportban elhangzottak. Két – valószínűleg szélsőséges – esetben a diákok arról beszéltek, hogy a gyakorlati helyen pitypangot szedettek velük, illetve a főnök hétfégi bográcsozását készítették elő. (4B-FO, 0A-FO)

A legtöbb mester még az ennél enyhébb visszaéléseket is súlyosan elítéli:

„Meg [az sem jó] hogy te tanuló vagy, figyelj, söpörjél már ki itt. Meg menjetek, azt raklapokat pakoljátok össze, mert valamelyik melós sz..ik rá és össze van minden k...gatva. Menjetek ki, hideg van, nekem nincsen kedvem, pakoljatok ott is össze, meg akkor azt fessétek már le, ha úgyis van egy kis szabadidőtök, úgyis csak hülye tanulók vagytok, azért látom azért ezeket is, nem itt, de a tanulók azért mesélnek az alapgyakorlati helyükről, ahonnan ide kerültek. A tanuló ettől a motivációját el is veszti. És elég nehéz őket visszahozni, amikor idekerülnek. [...] Itt össze kell söpörni, amit ők csinálnak dzsuvát. De nem küldöm ki őket, hogy menjetek már ott takarítsatok össze, mert a melósok ott lesz..ják, mert tudják, hogy majd ti összepakoljátok. Nem segédmunkásnak, meg csicskásnak lettek idehozva.” (44-INT, mester)

A visszaéléseknek erről a típusáról így nyilatkozott egy iskolai aktor: *„Olyan komoly pénzeket kapnak a tanuló után, ami megéri. És akkor ő besorolja arra, hogy igen, te takarításra vagy képes, takaríts. De a pénzt ugyanúgy megkapja [a cég].” (112-INT, gyakorlati tanár)*

A legtöbb tanár véleménye szerint az is káros, ha betanított munkát végeztetnek a diákokkal:

„[...] egy betanított munka, egyszer kell, hogy megmutassák, megmutatják és kész. [...] ott inkább arra kell súlyt fektetni, hogy hát a karosszéria munkák folyamatát folyamatában kellene az egészet végigcsináltatni velük. És nem egyszer, hanem többször. Sajnos ez nem igazán valósul meg a gyakorlati helyeken.” (51-INT, elméleti tanár)

Egy diák így nyilatkozott a gyakorlati helyen vele végeztetett, de a szakmáján kívül eső tevékenységről:

„Vannak helyek, amikről azt mondják, hogy jó, aztán nem is azt tanulja, amit akart, meg szeretne. De festeni, azt nagyon tudok. Festő vagyok! Mázsákat kell emelgetni, 40 kilót lehet emelni pedig. Vannak jók [gyakorlati helyek], de oda kevés ember mehet.” (2-FO/8, hegesztő tanuló)

A szakmába vágó, de nem produktív és nem különösebben tanító jellegű, „alibi” munkák végeztetése szintén probléma, de az is gyakori, hogy a műhelyekben a diákok egyszerűen nem csinálnak semmit. Egy tanuló így beszélt erről:

„Hébe-hóba dolgozunk, nem csinálunk semmit. Van, hogy hegesztünk, akkor elhegesztünk egy fél napig, de egyébként eszünk, kávézunk, telefonozunk, beszélgetünk.” (8B-FO/3, hegesztő tanuló)

A tanárok többnyire tisztában vannak vele, ha diákjaik gyakorlati helyeiken nem a szakmájukkal foglalkoznak, mégis csak nagyon ritkán történik komoly változás. Egy gyakorlati tanár így nyilatkozik erről: *„Nagyon sokszor az iskola maga lép abban, hogy egy gyakorlati képzőhelyről elvisszük a gyerekeket. Mi magunk, én már többször kezdeményeztem ilyet.”* (42-INT, gyakorlati tanár) Panaszt a diák képzési körülményei ellen addig tehet az iskola, amíg a diák tanulói jogviszonya fennáll. *„[...] abban a pillanatban, amikor itt megszűnik a jogviszony, akkor onnét kezdve én már nem tudom ezt csinálni.”* (Uő.) A hazai helyzetre jellemző, hogy még ez az aktívnak mondható tanár sem érzi a saját felelősségét abban, hogy a visszaéléseket jelentse és a rossz minőségű képzést adó cégek kikerüljenek a kamarával (és áttételesen az állammal) kötött megállapodásból: *„Nem rombolni szoktam azért. Ez nem az én [dolgom].”* (Uő.)

Előfordulhat, hogy nem csak a gyakorlati hely, de maga az iskola is visszaél a diákok gyakorlati oktatásra kijelölt idejével. Egy ipari gépész tanuló így beszélt erről:

„Én ebbe az iskolába nem kertésznek jelentkeztem. Ha összegereblyézek, beülök az árnyékba, megkapom az egyest. A viselkedésem nem minősíti a tudásomat, a kapálásra nem kaphatok egyest, meg az nem egyenlő a fűrészeléssel. Ezzel próbáltunk egy kicsit harcolni a tanárokkal, hogy legyen igazunk, de le se sz..ták.” (3-FO/3, ipari gépész tanuló)

A fenti visszaélések következményeit élesen világítják meg egy észak-alföldi mester szavai:

„Találkoztam olyan tanulóval [korábbi iskolai munkája során], bejött, beszélgettünk, nagyon jó, tudta [az anyagot], [de aztán jött a] gyakorlati vizsga, be se tudta kapcsolni a gépet. Kérdeztem tőle, miért. Mondom, ez a szakmája, kint volt gyakorlaton, és mondta, hogy kint voltunk két évig gyakorlaton, csak nem engedtek a géphez, mert termelés folyt. [...] Azt mondták, hogy oda le kell ülnünk, ott töltjük el a napot, amikor meg vége van, lehet elmenni. [...] Nem is magáncég, hanem multinál volt.” (74-INT, mester)

A *sepregetés* jelenségének jobb megértéséhez azonban az érem másik oldalát is látni kell: a fémipari vállalatok termelőüzemei drága gépekkel felszerelt, veszélyes üzemek. A nem ritkán koncentrációs és magatartászavarokkal (vö: Czakó et al. 2017:11) küzdő diákok pontos munkavégzéstől akár csak kicsit is eltérő tevékenysége anyagi kárt, komoly sérüléseket, vagy akár halált is okozhat, amiért elsősorban a művezető, másodsorban a diákokra felügyelő mester tartozik büntetőjogi felelősséggel.

„Ha belevág az ujjába, vagy levág belőle egy darabot, az kis baleset, ezektől is félünk, persze. De ha itt komoly baleset van, akkor a gép berántja a gyereket és szerencséje van, ha csak össze-vissza veri magát. Ha meg nincs szerencséje, akkor darabokra töri a kezét.” (83-FO/3, mester 2)

A mesterek a csonkolásos és égési sérülésektől is nagyon féltik a diákokat. Rémtörténeteik véget nem érő láncba fűzhetők.

„Elég egy kilógó ruhadarab [klasszikusan: leszakadt zseb, pulóver/póló madzagja], hosszú haj, és már viszi is a gép. Volt olyan, nem nálunk, hogy a gyerekek bekapta a haját, félig megskalpolta.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

„Lenge ruha. Hosszú haj. – Fülbevaló! Orrbavaló! Védőfelszerelést nem használtak... – Karperec! – Volt olyan diák, aki idejött tréningcipőben, meg dzsoggingerben. Így

idejött. És akkor mondtam neki, hogy na húzzá' innen hazafelé.” (83-FO/4,1,4,1, művezető, mester)

„Sokszor mondom nekik, hogy ez nem a Windows, hogy visszakérdez, hogy biztos leszakítsam-e a kezedet. Ez leszakítja. De fel se fogják sokszor, mert egyszerűen nem.” (83-FO/1, mester)

Abban tehát, hogy a tanulók nem töltenek annyi időt a szakmaterületük gépeinek működtetésével, mint az elvárható lenne, az is közrejátszik, hogy a vállalati aktorok nem tartják őket alkalmasnak, vagy elég érettnak az ilyen munkához. Így nyilatkozik erről egy művezető:

„Nem is nagyon hagyjuk most már olyanhoz nyúlni őket, ami miatt börtönbe kerülhetsz. Lakatosképzésnél mondjuk. Sarokcsiszoló, flex, merném-e valamelyiknek odaadni... Isten ments! Elvinnének érte a börtönbe! Levágja vele kezét-lábát! Hatméteres szál cső, ilyen vékony cső, el kell vágni háromfelé. Életből merített példa. Probléma: nem jött össze, mert nem pont hat méter volt, hanem öt méter kilencvennyolc. Ráhúztam így a vonalat, hogy vágják el. A flexről még nem beszélünk, mert levágja vele a kezét. Befogja a végét a satuba. A másik hülye barom fogja a másik végét és középen fűrészsel. Ugye mint hölgy, te hogy vágnád ketté? Itt fognád meg és itt fűrészelnél. A barom az azt csinálja, hogy itt fogja meg, a másik hülye az tartja neki itt, mert így inog és ő próbál itt fűrészelni! Innentől kezdve mire képezzük, vagy mire tanítsuk? Ne nyúljon semmihez, el kell mondani, hogy a gyalunak ne menjél neki fejjel!” (83-FO/4, művezető)

Egy nyomdaipari vállalkozás általam megkérdezett tulajdonosa hasonló megfontolásokból nem vállalja cégénél tanulók oktatását. A szakmunkástanulók potenciális figyelmetlensége, fegyelmezetlensége és az abból adódó munkahelyi balesetektől, felelősségre vonástól való félelem komoly akadálya, hogy olyan KKV tulajdonosok, akiknél nincs külön a diákokkal foglalkozó mester, részt vegyenek a középfokú duális képzésben. Az említett munkaadó elmondása szerint inaséveiben (magasnyomó gépmestertanulóként) a jelenlegi diákokhoz hasonlóan ő és társai is fegyelmezetlenek és éretlenek voltak, gyakran pedig csak a szerencsén múlt, hogy egy-egy hibának nem lettek halálos áldozatai.

„[...] Mi se voltunk mások. [...] Heidelbergi megállóhengeres gyorshajtó volt. [...] a festékezőmű bekapta a kabátom sarkát, [...] nem gomboltam be, pedig Miki bácsi sokat b..tatott miatta, szóval bekapta a sarkát, és azt vettem észre, hogy lassan én is megyek a géppel. Mire észrevettem, [a kabátom] már bement a festékezőhengerbe, én meg szépen

lassan mentem vele be a gépbe. [...] A kapcsolót persze onnan nem értem el. Ez olyan henger, hogy egy darabig egy irányba megy, utána visszafordul. Gondoltam, várok, nem kiabálok, hátha szépen kijövök majd belőle. A fejem már a farcáig vonalában volt, a hónaljamnál ennyi [5 centit mutat] amikor visszafordult, és akkor szépen megvártam, míg kijöttem a gépből. A kabátom egy háromszögben csupa festék lett, más bajom nem volt, de olyan falfehér voltam, hogy az öreg onnan mindjárt látta, mi történt. [Nevet.] Nekem ez nem kell a műhelybe, hogy börtönbe menjek egy gyerek miatt.”⁸⁶

„Nekem hosszú hajam volt, és sose akartam összefogni. De volt egy baleset, amit nagyon sokan mondtak, ahol én voltam ipari tanuló és ott megskalpolta a srácot a fűrőgép. Szó szerint ahogy nem jól hajolt fölé, vagy le akarta fűjni a forgácsot, ugye nem szakszerűen ecsettel, vagy kompresszorberendezéssel akarta, bekapta a fűrőgép a haját és akkor félig megskalpolta a srácot. Szóval nekem az elrettentő példa volt, onnantól még a hajhálót sem szégyelltem felvenni.” (75-FO/2, mester)

Hogy a tanulókat más munkákra osztják be a szakmájuk alapjainak átadását szolgáló gyakorlat helyett, arra egy művezető – indoklással – példát is hoz:

„A munkavédelmis be szokott jönni, és ha már létrára másznak, ott a falat mosták, gondoltam én, abból nem lehet baj; L.! B... meg! Belegondoltál, hát leesik, hát börtönbe mész érte! Mondom, T. bácsi, hát milyen munkát adjak nekik? Ne esztorgáljon, ne marjon, ne flexeljen, ne nyúljon a daruhoz, ne nyúljon a targoncához, ne mossa a falat? Mi a sz..nak van itt akkor? És T. bácsinak igaza volt, mert ha ő akkor úgy esik le, hogy eltöri a gerincét, mert közbe cigarettázott, telefonált, kit vennének akkor elő érte?” (83-FO/4, művezető)

A biztonság mellett a képző cégek munkájának zavartalansága sem elhanyagolható kérdés, hiszen profitot kell termelniük, hogy munkásaikat kifizethessék, ez pedig kizárja a tevékenységükben a minőségromlás lehetőségét. A kisebb, elkülönített tanműhellyel nem rendelkező cégek különösen nagy kockázatot vállalnak. A diákok itt nem ritkán tényleges, eladásra szánt munkadarabokkal dolgoznak, amiket elkészültük után egy képzett munkásnak egyenként ellenőriznie kell, mert a megrendelőhöz nem kerülhet hibás termék. A munkadarabok némelyike nyers állapotában is több millió forintba kerül, ezekhez a diákok lényegében hozzá sem nyúlhatnak.

⁸⁶ 50 éves KKV tulajdonos, egy informális beszélgetés anonim résztvevője, szavainak írásos rögzítésébe beleegyezett.

A vállalatok ilyen gyakorlatát nehéz elítélni. A nagyméretű, automata gépek vagy robotok több tíz- vagy – nem ritkán – százmillió forintos értéket képviselnek, a képzőhelyek érthető módon ezeket is féltik. Egy duális képzésben részt vevő diák tehát a képzés ideje alatt többnyire nem sajátíthatja el szakmája minden fogását, valós betanítása ténylegesen csak a munkába állása után kezdődik meg.

„Egy termelőüzem nem biztos, hogy meg tudja magának engedni, hogy egy diákot mondjuk megbízzon azzal, hogy különböző gépeket kezeljen. Mert a termelésnél kell, hogy legyen egy minőségi követelmény. Ha valami pontatlanság kerül bele, [...] akkor azért az komoly problémákat jelenthet egy olyan szintű cégnél, aki komoly beszállító bárhová. [...] Akár cégről van szó, akár vállalkozóról, az embernek nagyon sokat kell küszködnie azért, hogy elismerjék és megbízzanak a munkájában. [...] És akkor a gépekről nem is beszélek. Ezek a gépek több tízmillió forint értékű gépek.” (12-INT, gyakorlati tanár)

„A diákok képzésére szánt anyagok termelési hasznosulása alacsony a D-nél.” (01-INT, képzési központvezető)

„Én itt alapokat tudok adni. Meg tudom mutatni, hogy hogy használd, csak itt nyugodt körülmények között, és itt többször megpróbálhatja, meg minden. És majd kint [a tényleges munkahelyén] meg fogja tanulni.” (43-FO/2, KTM-ben dolgozó mester)

A résztvevők közötti kommunikáció hiánya

A rendszer résztvevői közötti párbeszéd hiánya annak minden szintjén problémát okoz. Ennek oka lehet, hogy a tényleges kommunikáció (értsd: személyes érintkezés, aktív online fórumjelenlét, stb.) jelenleg nem előírás, a szabadidejükből pedig a rendszerben dolgozó, többségükben alulfizetett és túlterhelt aktorok érthető módon nem szívesen áldoznak erre. Talán a legkönnyebben megoldható, mégis különösen súlyos problémaként merül fel a tanárok egymás közti kommunikációjának nehézkessége. (vö: Czakó et al. 2017:1) *„Például volt ilyen, hogy tanárok, osztályfőnöke nem beszélünk, miért hiányzik és egyszer csak eljutottunk odáig, hogy ez a srác eltűnt.”* (42-INT, gyakorlati tanár) A tanárok és mesterek számára szintén nem előírás, hogy beszéljenek egymással, pedig az elmélet és gyakorlat – a rendszer által célként megfogalmazott, de a gyakorlatban csak ritkán megoldott – párhuzamos megvalósításához ez legalábbis tanácsos lenne. A hatékony iskolai jelzőrendszer kialakítása elengedhetetlenül fontos a szociális hátrányokkal küzdő diákok rendszerben tartásához. (Princz – Bencéné 2016:57)

Egy munkaadó alább bemutatott véleménye olyan tömören fejezi ki a résztvevők közötti kommunikációból eredő problémát, hogy gondolatait érdemes csaknem teljes terjedelmükben közölni:

„Én a képző intézménnyel való együttműködést is gyengének látom. Nem a képző intézmény hibája. Többet kellene kommunikálnunk. Egy darabig forszíroztam, ülünk le időnként egyeztetni. Jönnek egyébként, de ritkán. Tehát ők valahogy egy másik világba élnek, ma egy nagyon pörgős világ van és se időnk, se energiánk, hogy utánamenjünk a dolognak, tehát ők kellene, hogy kopogtassanak. [...] Én valamilyen úton-módon szorosabbra fonnám a kapcsolatot a munkahely és a képző intézmény között. Az én fejembe nagyon régen egy olyan megoldás van, hogy nyugodtan jöjjön a tanár úr ide, és ő is egy picit folyjon bele abba a világba, amibe mi itt vagyunk, hogy belelásson, ő is tegye hozzá a kis szakmai tudását. [...] Ki kellene mozdulni abból a komfortzónából, ahol vannak. [...] Ha nem tartjuk a kapcsolatot, neki se lesznek új információi, csak korlátozottan. Mi megyünk a világgal valamerre, hogy jó felé, vagy rossz felé, azt majd a világ megmutatja, de megyünk valamerre, és a szakképző intézmény meg ott van magába ilyen oázisként a közepén, és hogyha bezárkózik, és nem fogad be új információt, akkor ott is ragad. És akkor használhatatlan embereket enged el, mint ahogy most is van egyébként.” (115-INT, munkaadó)

A vertikális információáramlás tekintetében elmondható, hogy a rendszert formáló döntéshozókat, vagy szervezeteiket a rendszer alján helyet foglaló aktorok – ha vállalkoznának is erre – csak indokolatlanul sok papírmunkával és erősen kétséges eredménnyel érnék el véleményükkal, javaslataikkal.

A diákok szintén úgy látják, hogy a véleményüket nem hallgatja meg senki, és egyáltalán nem érzik, hogy be lennének vonva a sorsukat érintő döntések meghozatalába. Néhányan felvetették, hogy egy általuk delegált fiatal felkereshetné valamelyik országgyűlési képviselőt és beszámolhatna arról, hogyan látják az oktatás helyzetét maguk a tanulók, de erre nem sok esélyt látnak. (vö: Berényi – Murányi 2012:24)

7.1.4 Veszélyek a duális rendszer működőképessége szempontjából

A legfontosabb veszélyek közül kettőről, a diákok motivátlanságáról és rossz szociális helyzetéről – lévén, hogy azok jelen disszertáció magvát alkotják és később bővebb kifejtést

nyernek – az általuk erősített problémával, a lemorzsolódással együtt e helyütt csak említést teszek.

Csökkenő diáklétszám

Az alsó középfokú szakképzésben részt vevők számának és arányának csökkenése a rendszert érintő legnagyobb veszély. Előbbi inkább demográfiai változásoknak, az iskoláskorúak általánosan csökkenő számának, utóbbi azonban a szakképzés alacsony presztízsének tudható be. 2015-ben a korai iskolaelhagyók csaknem fele az alsó középfokú szakképzésből morzsolódott le:

Szolgáltatástípus	Lemorzsolódott és nem jött létre új jogviszony	Lemorzsolódott, új jogviszony keletkezett és megszűnt
Általános iskola	6,7%	8,5%
Köznevelési hídprogram	0,2%	6,7%
Szakiskola ⁸⁷	46,9%	48,9%
Szakközépiskola ⁸⁸	33,0%	21,5%
Gimnázium	12,9%	14,3%
Összesen	100,0%	100,0%

4. táblázat: Lemorzsolódottak létszámadatai szolgáltatások szerint 2015-ben (forrás: Kormany.hu 2016)

A csökkenést a hosszabb ideje pályájukon lévő iskolai aktorok és mesterek is érzik:

„Jelen pillanatban a demográfiai helyzet miatt olyan kevés gyerek jött már a tavalyi tanévben is, tehát kevesebb tanuló van a rendszerben, mint eddig szokott lenni.” (INT-32, mester)

„Csinálhatunk ilyen csuda anyagokat a szakképzésről, ha nem születik gyerek, akkor erről az egészből hiába beszélünk. Pedig a gyerekcsinálás módja néhány ezer éve nem változott, mégse születnek gyerekek.” (115-INT, munkaadó)

„Régen 930 gyerek volt itt, ma 350. A ... [iskolában] 1000 felett volt, ma 400 alatt. Ennek az egyik oka a kockásinges tüntetések és a gimnáziumi lobbis. Ma már a gyengébb képességű gyerekek is gimnáziumba mennek, pedig nekik a szakképzésben kellene tovább haladniuk.” (03-INT, iskolaigazgató)

A létszámcsökkenés az oktatók oldalán is megfigyelhető:

⁸⁷ Mai nevén szakközépiskola.

⁸⁸ Mai nevén szakgimnázium.

„86-ban, mikor én odamentem a suliba, olyan 40 szakoktató volt az iskolába. [...] Most nem tudom, vannak-e hatan.” (125-INT, mester)

A rendszer iskolatípusok közötti átjárhatatlansága erősíteni látszik ezt a problémát: *„Ha egy [eredetileg gimnáziumba felvett] kilencedikes gyerek novemberben kitalálja, hogy mégis szakképzést akar, nem tudja átvenni az iskola.” (03-INT, iskolaigazgató)*

Kordás László, a Magyar Szakszervezeti Szövetség elnöke összetett jelenséggént látja a csökkenést:

„Egyre kevesebben járnak szakképzésbe, egyre kevesebb szülő érzi fontosnak, hogy szakmája legyen a gyerekek. Ez a gondolkodás eltűnőben van. Ez összefüggésben van a hazai bérminimummal, és a szakmákkal betölthető munkalehetőségek színvonalával.”

Nagyon súlyos problémaként jelentkezik a szakképzés hazai alacsony presztízse. Egy mester személyesen is nap mint nap megtapasztalja az ebből eredő hátrányokat:

„Ha az ember elmegy egy közösségbe és bemondja, hogy én egy melós vagyok és nagy többségbe olyanok vannak, akiknek valamilyen magasabb végzettsége van, akkor nem okvetlenül fogják elfogadni. Szegregálódnak ezek a dolgok, szerintem. Csak az itteni példa. Improduktív [dolgozók] és a melósok. Elmész a büfébe, és lehet, hogy csak én beszélem bele és paranoiás vagyok, de lehet érezni, hogy ők azok, meg vannak a melósok. [...] Hozzáteszem, lehet többet keresek, mint ő az irodába.” (44-INT, mester)

A szakiskolai felvételi, mint jelenség – lényegében a képzési forma presztízvesztésének hatására – már a '90-es évek közepére csaknem teljesen megszűnt hazánkban. A létszámcsökkenés miatt, fennmaradásuk és működésük biztosítása érdekében (vö: fejkvóta) az iskolák érdekeltté váltak abban, hogy a leggyengébb képességű gyerekeket is felvegyék, a rosszul teljesítő, vagy renitens tanulókat pedig bármi áron a rendszerben tartsák. A helyzet e tekintetben is egyre súlyosabb.

„A korábbi évekre jellemző volt a szakmunkás túlkínálat, de ez most megváltozott, ezért másként foglalkozunk az adott tanulóval.” (01-INT, képzési központvezető)

„Meg kell fogni a tanulót. Semmi nem számít, maradjon. Ezt kérte tőlünk az igazgatóasszony. – [Baj] amikor egy vezető olyat elnéz egy tanulónak, és csak egy

pici dorgálás jár például italozásért. – A pénzről szól már minden, semmi másról.” (75-FO/1,2,3, mesterasszisztens, mester, munkaadó)

Ez a szemlélet természetesen a képzés minőségére is alaposan rányomja a bélyegét és a jövőben a szakképzés további presztízsvesztését okozhatja. A tanulói létszám csökkenésének megakadályozása (és a minőség javítása) érdekében elengedhetetlen feladat a szakképzés presztízisének növelése. (Szilágyi 2018) Ez már Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2009–2024-nek is célja volt (NIS 2009:43, Szilágyi 2018), és jelenleg is kiemelt központi szándék (Kormany.hu 2018). A jelenlegi, katasztrofális demográfiai helyzet nem teszi lehetővé a rendszerváltás előtti állapot visszaállítását, a felvételik újbóli bevezetését. A szakgimnáziumi rendszerben még jelen lévő felvételi és a szűrés nyomán a rendszerbe kerülő, könnyebben kezelhető diákok az alsó középfokú duális szakképzés aktorainak munkáját is megkönnyíték.

„[Tanulmányi kiránduláson, Székesfehérváron] egy szakgimnáziumban voltunk, ahol négyszeres túljelentkezés van és felvételiztetni tud az adott szakokra. Hát, ez nálunk egy álmom. Tehát én igazából azt gondolom, hogy itt ilyen nem lesz és addig, amíg itt ezekből a gyerekekből kell – csúnyán kifejezve – dolgozni, addig nekünk nem lesz az a hőn áhított állapot, hogy itt szakmailag olyan alapkészségekkel bíró gyerekekkel tudunk mi dolgozni, akikből aztán lehet. – [Ott] 2,5 alatt gyereket nem vesznek föl a szakmai osztályba sem, mi abból élünk, ami van, aki átment nyolcadikból, az kerül ide, és ott láttuk azt, hogy az oktatónak mennyivel más az élete, mennyivel nyugodtabb, hogy azok a gyerekek tudnak viselkedni, tudnak köszönni, sok mindent elmond, hogy köszön egy gyerek. [...] Ott csend van. [Az egyik kiránduló tanuló megjegyezte:] De hát L. bácsi, itt csend van a műhelybe!” (43-FO/1,2, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor, mester)

Az alacsonyabb presztízsz az iskolai környezetre is kihatással van, ez pedig további presztízsveszteséget okozhat. Egy mester így látja ezt:

„Az látni kell, hogy ha oda belép egy szülő és viszi a gyerekét, akkor nem biztos, hogy azt mondja, hogy ide akarom járatni. Tehát ott high-technek kellene lenni. A másik történet ugye már nem olyan egyszerű, ha van egy minőség a gyerekállományba emberi, szakmai, satöbbi, akkor az utána már hozza. Amíg ez nincsen meg, és visszatérhetek itt a szegény gyerekek, satöbbi, szülők, balhész történetekre, addig ugye mi kering a levegőbe, az kering a levegőbe, hogy nem akarom oda engedni a gyerekemet. Én tudom, hogy nagyon jó gázszerelő lenne, meg hallottam, hogy már egy nap keres annyit, mint én hét alatt, de nem teszem oda, mert hallottam, hogy ott ez meg ez a probléma volt. És

bemegyek és ilyen meg ilyen diákok járnak oda. És sajnos valóban van ilyen, hogy a diákoknak egy része tényleg problémás, nem biztos, hogy érdemben meg tudjuk őket változtatni és a szülők félnek picit betenni ebbe a rendszerbe.” (93-INT, mester)

A jó iskolai eredményeket produkáló diákok szakképzéstől való idegenkedése a jó minőségű szakmunka kiveszése irányába hat:

„A genetikailag értékes, várhatóan jó szakmai munkát, teljesítményt, komoly eredményt produkáló fiatalok véletlenül se mennek a szakmunkásképzésbe. Ez óriási hiba, ezt mindenképpen meg kell változtatni. Nem baj, ha magas végzettséget szereznek a fiatalok, nem baj, ha diplomájuk van, de a szakmunkát el kell valakinek végezni ezután is.” (115-INT, munkaadó)

A csökkenő belépő diáklétszám és a lemorzsolódás okozta tanulóihiány a rendszert érintő fenyegetések közül a legsúlyosabb, utóbbinak feltételezett okairól azonban *A motiválatlanság következményei* című fejezet szolgál részletesebb információval.

Koncentrálódó problémák

Az alsó középfokú szakképzésben felülreprezentáltak az iskolai előrehaladásukat tekintve komoly problémákkal küzdő diákok, akik jellemzően „maradékulva” kerültek a szakképzésbe. (vö: Szilágyi 2018)

„A ’80-as évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolába kerülő évfolyamok létszáma, és ez a ’90-es évek elejétől kezdve már a középfokú iskolákban is éreztette a hatását. Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely a középfokú iskolákat is abban tette érdekeltté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el, és a beiratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartsák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen társadalmi csoportok (így többek között a cigányság) gyerekeinek bejutási esélyeit középfokra, illetve ezen belül az érettségit adó középiskolákba, és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódás veszélyét.” (Havas et al. 2002:175)

A ’90-es évek közepétől a legtöbb szakmunkásképző és sok szakközépiskola – hogy a kvótarendszerben fel legyenek töltve az osztályok – egyáltalán nem tartott felvételi vizsgát és az általános iskolában nagyon gyenge eredményeket elért tanulókat is felvette. (Havas et al. 2002:179) A felvételi vizsgák lehetetlenségéről és értelmetlenségéről így vélekednek a megkérdezettek:

„Nem tudjuk visszahozni [a felvételi rendszerét], mert nem tudjuk feltölteni. 60%-kal megyünk, és így tapsolunk, hogy bárki, bárki, csak jöjjön!” (93-INT, mester)

„Ha elvégezte az általános iskolát, nem nézzük meg, hogy most kettessel, vagy hármassal, nem szelektálunk, nincs külön felvételi, föl vesszük, mert nincs gyerekanyagunk, és megpróbálunk ebből a nagyon silány értelmi színvonalú gyerekanyagból harmadévre valami csodát kihozni.” (121-INT, elméleti tanár)

A maradékelvvel (vö: Szilágyi 2018) a 2010 óta regnáló kormányzat is tisztában van. *„Czomba Sándor kifejtette, az a tendencia jellemző évek óta Magyarországon, hogy az elégséges szintet épphogy teljesítő diákok mennek szakképző iskolákba.” (Kormany.hu 2015, o.n.)*

A problémák koncentrálódásának egy további, az előzővel összefüggő oka a diákok nehéz szociális háttérében keresendő. A magyar társadalom perifériájára szorult családok gyermekei – annak szintén marginalizált helyzete nyomán – évtizedek óta az alsó középfokú szakképzésben koncentrálódnak, a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló ebben a képzési formában van jelen. (Hajdu et al. 2014:5) Bár az iskoláknak kulcsszerepe van a szegénység elleni harcban (Darvas 2009:226), ezáltal felelőssége igen nagy, tény, hogy a hátrányos helyzet reprodukciója ellen csak nagyon keveset tehet (Liskó 1997:1). A hazai oktatási rendszer nem csökkenti, hanem növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, a diákok iskolai előmenetelét leghangsúlyosabban családi háttérük befolyásolja. (Darvas: 2009:336),

Két évtizeddel ezelőtt (iskolaigazgatók becslése szerint) a szakmunkásképző iskolákban a diákok fele volt hátrányos helyzetű és tapasztalataik alapján ez az arány akkor évről évre nőtt (Liskó 1997:2). Kutatásom alapján (szintén iskolai aktorok véleményére alapozva, melyeket a mestereké megerősít) az általam vizsgált iskolákban a diákok 25–80%-a küzd súlyos szociális hátrányokkal. A rossz szociális héttérű diákokkal való nehézkes haladás és sikertelenségek miatt az iskolai aktorok rendre hárítják az iskola felelősségét. *„Amíg itt ilyen tanulók vannak, nagy csodák nem fognak történni.” (41-INT, elméleti tanár)* Sőt, elvétve az állam, illetve a rendszer felelősségének a csökkentésére is van példa: *„Azon kívül ugye, hogy ingyenes könyveket adnak, azon kívül nagyon sok mindent nem tud csinálni.” (51-INT, elméleti tanár)*

A nehéz családi háttérnek négy, a diák szakképzésben való részvételével összefüggő, negatív aspektusát találtam: a súlyos anyagi deprivációt, a példaképek hiányát, a szülői motiváció hiányát és a *gyenge kötések* hiányát. Mindezek egyenes úton vezethetnek az érintettek

szakmaszerzés nélküli iskolaelhagyásához, mindenképpen indokolt tehát a rendszert fenyegető veszélyek közötti taglalásuk.

Súlyos anyagi depriváció

A szakképzésben tömegesen vannak jelen olyan fiatalok, akik súlyos anyagi depriváltságuk miatt tanulmányaik sikerében veszélyeztetettek. Esetükben olyan alapvető javaktól és szolgáltatásoktól való megfosztottságot kell látnunk, mint a közművek (villanyvilágítás, fűtés, folyóvíz, melegvíz-szolgáltatás), fürdőszoba, vízöblítéses WC, napi egy meleg étel, kényelmes fekhely, az évszaknak megfelelő lábbeli, kabát, stb. Ezeknek a hiánya nem csak az iskolába járást, de egy későbbi munkahelyre való beilleszkedést is megnehezíti, hiszen – egyebek mellett – az ápoltság megjelenés minden munkahelyen kizáró vonatkozású követelmény.

Az anyagi depriváció képzőhelyi manifesztációjáról így nyilatkozott egy munkaadó:

„Olyan gondjaink vannak, hogy gyakorlatilag őket tanítani egy fél év elteltével tudjuk. Mert úgy jönnek ide, hogy szociálisan teljesen nullák, értsd úgy, hogy idejön, fölguggol a vécésészére, odapottyant és elmegy. Merthogy otthon a budit nem kell lehúzni, és gyakorlatilag nekünk az első hónap, a szeptember azzal telik el, hogy szociálisan megpróbáljuk olyan helyzetbe hozni, hogy eljusson a vécékefe használatáig is.” (43-FO/3, munkaadó)

„Nem megfelelő ezeknek a tanulóknak a higiéniai környezetük sem. Olyan betegségek is felütik a fejüket a városban, és természetesen az itt [az iskolában] is megjelenik, mint a sárgaság, vagy a hepatitisnek valamelyik formája, vagy éppen a tetvesség. [...] Ahol ők laknak, azok elég rossz körülmények. Lelakott, lepusztult házakról beszélünk, amikben a fél-komfortfokozat is hiányzik. Van olyan gyerek, amelyik szeptembertől júliusig ugyanabban a ruhában van, ez feltűnő, meg hát azért lehet azt érezni is.” (86-INT, iskolaigazgató)

Legnehezebb helyzetben lévő diákjaikat így látják a felnőtt válaszadók:

„[...] reggel lehet észrevenni, amikor a nyolc órás reggeli szünetben kipakolják a kis kajájukat a fiúk, és sajnos vannak olyan gyerekek, akik inkább elmennek, aztán sétálnak egyet, mert nincs mit kipakolni. [...] Rájöttünk, [...] hogy nem azért nem eszik, mert nem éhes, vagy fáj a gyomra, hanem azért nem eszik, mert éppen nincs mit ennie.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

„Sok olyan van, [aki] azért nincsen gyakorlaton, mert nincs felszerelése. A szülő felhív telefonon és közli, hogy ne haragudjon már, tanár úr, de ezért nem tud menni a gyerek, mert még nem kaptam fizetést, ezért nem tudom neki megvenni a megfelelő felszerelést.”
(72-INT, gyakorlati tanár)

„60–70% [a diákok közül] mélyszegénységben él, és ebből a mélyszegénységből jön hozzánk, hogy elsajátítsa a választott pályát. – Énszerintem a 60–70-nél több. Nálam van az osztályból 12 főből 9, aki 3H-s.” (81-FO/2,1, gyakorlati tanár, elméleti tanár)

A szakképzés iskolai és munkahelyi aktorainak együttérzése, segítőkészsége csaknem mindenütt megfigyelhető:

„Levadásszuk a nagyon szegény helyzetből jövőket és az iskolai büfé ingyen ad nekik egy reggelit, szendvicset. Óvatosan kezeljük a többi diák előtt. Viszont például sok diák dohányzik. Amikor egy doboz cigi 1000 forint és inkább abba öli a pénzét, az érdekes.”
(61-INT, elméleti tanár)

„[...] dobozba viszem a körzőt, vonalzót, ceruzát, hegyező. Odaadom, nem kockáztatom meg, hogy odajön, és nem tud rajzolni és vizsga van. Összeszedtem, százforintos zsebszámológépből is van 14 darab. És akkor ez így működik. Mert ha nem képes a szülő megvenni, akkor nem képes.” (61-INT, elméleti tanár)

„Volt olyan gyerekem, akinek anyagilag segítettem, mert jól tudom, hogy szeptembertől az édesanyjával hajléktalanszállón laktak három hónapig. Elintéztük, hogy kapjon kedvezményes kaját itt a kollégium éttermében és személyesen is beszálltunk.” (121-INT, elméleti tanár)

„Ez [az iskolával partnerségben álló] cég tipikusan azokat a gyerekeket veszi föl, akik anyagi szegénységben élnek. Maga a cég vezetője is kisebbségi, szegény családban nőtt fel és emelkedett ki erre a szintre, és ő kimondottan azt szeretné, ha ezek a gyerekek föl tudnának emelkedni.” (121-INT, elméleti tanár)

A diákok közötti anyagi különbségek nagyon nagyok lehetnek, az oktatók és mesterek többsége pedig ráérez, melyikük családi háttérében lehetnek anyagi gondok.

„Amikor portaszolgálatot látunk el, lehet látni, hogy hogy jönnek be a diákok. És ki hogy. Vannak diákok, aki normálisan felöltözve, látni, hogy iskolatáskával, hátizsákkal, vagy a mostani kornak megfelelő batyúval jönnek és látni, hogy ők készülnek tünnek, mert benne van valami, vagy a tornafelszerelés, vagy az eszköz. Látni olyanokat, akik

egy szál valamiben jönnek be és tuti nincs náluk a megfelelő felszerelés.” (12-INT, gyakorlati tanár)

„Anyucitól-apucitól megkap mindent, végén nagydolgát elvégezte és kitörli apuci-anyuci a fenekünket, vagy éppenséggel bidét használunk, vagy egy szegényebb családban egy piros fazékba pottyantunk bele, és éppenséggel a lapulevelet vesszük el és töröljük bele a fenekünket, észrevehető. Nagyon csúnyán.” (75-FO/2, mester)

„Az egyiktől megkérdem, mennyi egy köbméter fa, meddig elég, így vágja, míg a másik megkérdezi, miről beszélek.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

Az anyagi helyzet megállapításának nehézségeit⁸⁹ azonban többen hangsúlyozták, jellemzően így nyilatkoztak:

„Mindnek okostelefonja van, mindnél ott van a chips, a kóla meg az energiaiital, ezek nem olcsó dolgok, tehát azt nem lehet mondani, hogy bárki olyan szegény lenne. [...] Mélyszegényt nem látok közöttük, bevallom őszintén⁹⁰. [...] azt látom, hogy mindenkinek marha drága mobilja van, nincs egy hagyományos mobil se, tehát ez arra utal, hogy nem is szegények bizonyos értelemben. Aztán lehet, hogy csak egy ilyen külső látszatot akarnak kelteni és mögötte valóban mosdótál van még otthon, ezt viszont nem tudom.” (42-INT, gyakorlati tanár)

„Amikor mindenkinek ott a kezébe az a drága mobiltelefon, akkor az nem lehet szegény.” (51-INT, elméleti tanár) Az ehhez hasonló – egyébként a valóságot rögzítő⁹¹ – vélemények nyomán kirajzolódik a felnőttek egyfajta akaratlan távolságtartása, vagy inkább távol maradása a diákok világától. Hiszen pontosan tudjuk, hogy a drága (vagy a hozzá nem értő felnőtt nézőpontjából annak látszó) műszaki cikk, illetve a koffeines italok a csoporthoz tartozás feltételei, kellékei, előbbiekre ráadásul gyakran törött, sokadkézből származó és/vagy a diák környezete által különutas megoldással szerzett darabok, melyekért utóbbi esetben a fiatalok csaknem mindig komolyan megfizetnek valamivel (munkával, szívességgel, „balhéval”). *„Minden tanulónak van mobiltelefonja, akkora nagy szegénységbe vannak. Az, ha kilóg a segge a gatyából is van. Lehet, hogy rommá van törve...” (44-INT, mester)*

⁸⁹ Minthogy a kérdőívben szerepelnek a szegény és szegénység, mélyszegénység szavak, az interjúalanyok – hacsak nem kívántak beleesni a „zsigerből adott válasz” csapdájába – rendre megpróbálták definíciókat adni.

⁹⁰ Az adott iskolában a diákok 85%-a 3H-s, az ott felvett fókuszcsoporthoz pedig a tíz diákból négy (három roma és nem roma) esetében nagyon súlyos anyagi gondok sejthetők.

⁹¹ A gyerekeknek tényleg volt mobiltelefonjuk és az iskolák meglátogatásakor a folyosón valóban sokan fogyasztottak chipset és üdítőket.

A valahová tartozás csaknem létfontosságú a kamaszok számára, még inkább az a szegénységből jövőeknek. A szép, vagy annak látszó telefon tehát adott esetben fontosabb lehet, mint az étel. A chips és kóla szintén a csoporthoz tartozás kellékei, ugyanakkor – a fiatalokra ételeik megválasztása kapcsán minden társadalmi rétegben jellemző rossz döntések mellett – annak kifejezői is, hogy csak ritkán vagy egyáltalán nem jutnak hozzá igazán jóízű, a vágyaikat kielégítő ételekhez.⁹² A szegénység és nem létfontosságú fogyasztási cikkek vásárlása közötti látszólagos ellentmondást egy mester szavai világítják meg a legjobban:

„Akiről azt gondoltam, hogy megélhetési gondjaik vannak, az a gyerek költ a legtöbbet energiáitakra, neki van a legjobb telefonja, holott tudom, hogy ez nem fedi a valóságot.”

(93-INT, mester)

Mint a fentiekből látszik, a legtöbb felnőtt válaszadó középosztályi értékrendje szerint elképzelhetetlen, hogy olyasvalaki vásároljon luxuscikkeket, akinek alapvető dolgokra sincs pénze. Egy másik naiv álláspont olvasható ki egy gyakorlati tanár szavaiból:

„Én azt mondom, hogy ha ide bejön a szegény, a mélyszegény és megfogja ezt a kis lehetőséget és valamit kezd vele, onnantól én már nem mondanám rá, hogy mélyszegény, mert az már egyfajta gazdagság számára, hogy idejön.” (42-INT, gyakorlati tanár)

A diákokkal való sikeres együttműködéshez elengedhetetlen lenne, hogy a tanárok ismerjék a tizenévesek mindennapjait befolyásoló motívumokat.

A példaképek és a szülői nyomás hiánya

A családban, mint elsődleges szocializációs közegben látott, követendő példák hiánya (Havas et al. 2002:182) szintén nem könnyíti meg a diákok dolgát egy olyan közegben, amelyben a rendszeres, kitartó, fegyelmezett kényszerű munka már fiatal korban alapvető elvárás. A rossz szociális háttérű diákok szüleinek többsége nem talál állandó munkát az elsődleges munkaerőpiacon, sokuk munkanélküli, közfoglalkoztatott, alkalmi munkákból él és/vagy

⁹² Vö: A nemrég megreformált iskolai menzák ételei legendásan ízetlenek, illetve gyakran olyan alapanyagokat tartalmaznak, amiket a diákok – főleg a szegénységben élők – nem ismernek, és így nem tekintenek „biztonságosnak”. A szegénységben élők konyhájára – különösen a hónap végén – jellemzőek a szénhidrát-dús, sőt bőven, más fűszert ritkán tartalmazó, nagyon egyszerű ételek, például a vakaró (sóból, lisztből és vízből álló lepény).

feketén foglalkoztatott.⁹³ Az interjúkban és a diákokkal felvett fókuszcsoportok során is gyakran történt utalás erre.

„[...] az egyetlen kereső a családban a gyerek, az ösztöndíjával. Tehát 10-én ösztöndíjfizetéskor itt áll, kopog, hogy mikor kapja meg az ösztöndíjat. Tehát ez a réteg. [...] És mi az ösztöndíjat a törvény szerint kötelezőek vagyunk bankszámlára utalni, tehát nem lehet így készpénzben fizetni, ami nagyon szerencsés, mert itt állnának sorba a szülők.” (43-FO/3, munkaadó)

„[A diákok] harmadánál az itt kapott ösztöndíj, az a 20 ezer, plusz-mínusz néhány ezer forint a családi büdzsébe beleszámít. Tehát ha ez késik egy napot, akkor van, hogy a szülő keres már, hogy miért nem utaltuk.” (93-INT, mester)

„Itt nem egy gyerek olyan, hogy már második generációban nem látott dolgozni embert. Tehát a szülők nem mutattak neki, nemhogy a szülők, még a nagyszülők sem. Tehát gyakorlatilag nem tudni, hogy miből élnek, nem tudni, hogy hogy kerülnek ide. A szülők abszolút nem érdeklődnek a gyerekekről. Tehát gyakorlatilag évente engem vagy a tanműhelyvezetőt egy-két szülő az rendszeresen, tehát aki komolyan gondolja a dolgait, az igen, de egyébként semmi. Azért föl hívnak esetleg 10-én hogy van-e ösztöndíj.” (43-FO/3, munkaadó)

A szülők, vagy gyám passzivitása a diák előnytelen stratégiaválasztásainak hallgatólagos támogatása. A szegénységben élő gyerekek, fiatalok iskolai sikertelenségének számos oka, összetevője van. Ezek közül az egyik kétségtől az iskolai siker, mint érték egyes családok értékrendjében való háttérbe szorulása. A jelenség mögött gyakran a szülő iskolával kapcsolatos negatív tapasztalatai állnak, melyek csökkentik a középosztály családjaiban tipikusan felfedezhető, a gyermek felé irányuló szülői presszió erősségét.

„A szülő nem is tudja sokszor, hogy reggel hova indul el a gyerek. Iskolába, gyakorlatra, vagy bulizni. Nem foglalkoznak vele. – Az iskola is, mi is felvettük a szülővel a kapcsolatot és kész, egyszerűen nem foglalkoznak a gyerekkel. A szülői hozzáállással van a legnagyobb probléma, nem a gyerekek hozzáállásával. Amit lát otthon a tanuló, azt akarja végigvinni. Első beszélgetések, mi szeretnél lenni, volt olyan, aki azt mondta, hogy közmunkás, mint anyu, meg apu. Akkor miért vagy itt? Családi

⁹³ A jobb szociális háttérű diákok szülei jellemzően az alábbi kereseti forrásokkal rendelkeznek: az anya pedagógus, szociális munkás, önkormányzati adminisztrátor vagy háztartásbeli, az apa a saját vállalkozásában dolgozik, kétkézi munkát végző képzett alkalmazott vagy nyugdíjas. A megkérdezett fiatalokra szociális helyzettől függetlenül jellemző volt, hogy nem tudták, milyen iskolai végzettsége van szüleiknek.

pótlék. Mert amúgy nem kapnák. – A szülő azt nem kérdezi meg, hogy van leckéd, nincsen lecke. Szülőire nem nagyon járkálnak el.” (75-FO/1,2,3, mesterasszisztens, mester, munkaadó)

„Sokszor eltűnik innen délbe. Ugyebár hova megyen? Csak haza megyen. Szülő nem kérdezi meg, te mit keresel itthon?” (83-FO/1, mester)

A súlyosan deprivált családok látszólagos érdektelenségének oka lehet, hogy nem kapnak meg minden tájékoztatást gyermekük iskolai ügyeit illetően.

„Volt olyan szülő, aki a fegyelmin még mindig nem tudott arról, hogy a srácnak milyen problémái vannak. [...] Én minden egyesnél külön, és beírásnál külön levelet küldenék ki, vagy személyesen, hogy biztos, hogy a szülő veszi át, olyan levelet küldenék. Én nem hagynám azt, hogy elektronikusan nézze meg, mert nem nézi meg, mert nem is tudja, mert kezelni sem tudhatja [az elektronikus naplót].” (42-INT, gyakorlati tanár)

„Mutatok egy ellenőrzőt, letakarom a nevet [...] itt a félévi bizonyítvány, nincs aláírás. Három bukás. Nem is tudja a szülő, hogy megbukott [a gyerek]. [...] Kap egy bukásértesítést, itt is sehol egy aláírás. – Pedig ezt hazahordják... Mi lesz, ha majd jön a digitális e-napló? Majd kíváncsi leszek, hány szülőnek lesz internetje, hogy belépjen az e-naplóba, hogy megnézzze, mi történt a lányommal, mi történt a fiammal. Mert szerintem minimális.” (75-FO/2,1, mester, mesterasszisztens)

Az interjúk alapján a hátrányos helyzetűek (Liskó 1997:3) mellett a roma diákokról is elmondható, hogy szüleik kevésbé motiválják őket a tanulásra (vö: Havas et al. 2002:182). A gyermekek továbbtanulásukat körükben az is gyakran hátráltatja, hogy családjuknak szüksége van a munkaerejükre (vagy arra, hogy – főként a lányok esetében – a kisebb testvérekre vigyázzanak). A tanulásra irányuló családi presszió hiánya a cigány közösségekben gyakran abból is fakad, hogy a szülők aggódnak: ha gyermekük végzettséget szerez, amivel potenciálisan a közösségen kívül talál majd munkát, akkor a közösség elveszíti őt. A roma szülők előtt a *gádzsók* világa gyakran ellenséges, veszélyes közegként tűnik fel, melyben már őket magukat is sok elutasítás és csalódás érte, amely minden nap tanúbizonyságot ad róla, hogy nem érti életüket, belső világukat, azt mégis minden módon szabályozni kívánja, és amely igyekszik „elszipkázni” a cigány közösségek tehetséges tagjait. Érthető, hogy ezektől óvni kívánják gyermekeiket. A romák és a többségi társadalom szembenállása, egymás értékeinek meg nem értése és elutasítása a jövőben csak még jobban kettészakítja majd a

magyar társadalmat, ez pedig áttételesen a szakképzésre is ki fog hatni, illetve már jelenleg is kihat.

A szülők segítségének, együttműködésének – bármilyen okra visszavezethető – hiánya erősen megnehezíti a pedagógusi és képzőhelyi munkát (vö: Liskó 1997:9, Princz – Bencéné 2016). Elvértve bár, de az is előfordul, hogy a szülő sabotálja gyermeke iskolai tanulmányait. Ennek leggyakoribb módja a gyermek olyan munkába való bevonása, ami iskolaidőben, vagy éjszaka zajlik. Arra is van azonban példa, hogy a családfői szerepében vélhetően kudarcokat megelőző szülő szándékosan rontja gyermeke előtt az oktatóinak hitelét:

„A szegénység. És az analfabetizmus. Amikor buta a szülő és annyira vissza tudja húzni a gyerekeket, hogy buta embert szeretne ő is magának. Nagyon sokszor észrevesszük, hogy amikor többet tudott a gyermek [...], a lakatos tanuló, mint az ő lakatos édesapja és a szülő akarta elmagyarázni, hogy amit itt folytatunk gyakorlati tevékenységet, azt lehetetlen megcsinálni.” [...] Amikor beállunk velük szembe, és együtt fogjuk ugye a reszelőt és segítünk, hogy mire figyeljenek oda, mire nem, onnantól kezdve a szemléletváltás megindul a szülő felé negatív irányba, nem ellenük van a hangsúly, hanem hogy meg tudom csinálni, be tudom bizonyítani akár szülőnek, akár anyukának, nagybácsinak, bárkinek, hogy márpedig lehetséges.” (75-FO/2, mester)

A rendezetlen családi struktúra szintén hozzájárulhat a diákok kudarcaihoz.

„Mert én gondolom, hogy azért is vannak, mert ilyen háttér... elvált szülők, vagy csak az apjával él, vagy csak az anyjával, vagy munkanélküliek otthon. Gyakorlatilag anyagi helyzetük is olyan, hogy nulla. Na, most akinek az anyagi helyzete is olyan, azt még mélyebbre viszi az ilyen gondolkodású embereket, tehát nem, ő is belefásul szerintem ebbe a sok birkózásba és ezért közömbössé válik. Nem kifelé képeszt belőle, hanem szerintem úgy elfásultak. [...] van olyan is ugye, mint a Gy., hogy már harmadik nevelőszülőnél [él], és annyi rossz dolgot hozott magával...” (43-FO/2, mester)

A szülői segítségről, presszióról való másodlagos tájékozódáshoz olyan internetes fórumokat kerestem, amiken – egyfajta online önsegítő csoportként – szülők osztják meg gyermekük középiskolai jelentkezésével, felvételijével kapcsolatos tapasztalataikat és adnak útmutatást egymásnak adminisztrációs, határidőket érintő és az iskolák színvonalára vonatkozó kérdésekben. Az alább bemutatandó jelenség felfedezésekor célzott információgyűjtésbe kezdtem olyan szülői fórumok után kutatva, amik az érintetteket gyermekeik középiskolai továbbtanulásával kapcsolatos tájékozódásban segítik. Alapos, keresőszavas kutatás után is

mindössze három ilyen fórumot találtam. Ezeken évente átlagosan 60–60 új felhasználó jelenik meg, felhasználónevük és bejegyzéseik tartalma alapján – sejtetően – 90%-uk nő. A helyesírással a legtöbben komolyan küzdenek. Azt találtam, hogy fórumonként és évente mindössze egy, legfeljebb két felhasználó érdeklődik gyermeke számára szakközépiskolai (vagy korábban: szakiskolai) képzés felől,⁹⁴ a többi felhasználó lényegében csak a gimnáziumokba és – nagyjából 10%-os arányban – a szakgimnáziumokba való felvételi kapcsán kérdez és szolgál információkkal a többi felhasználó számára.⁹⁵

A szakképzést biztosító iskolák iránti érdeklődés megdöbbenően alacsony számának egyik oka lehet, hogy a szakképzésben részt vevő diákok többségében az (információs) társadalom periferiáján élő szülei kevésbé férnek hozzá az információs technológiákhoz (Csótó 2017), illetve az azok használatához szükséges tudáshoz. A kistelepüléseken élők döntéseit nagymértékben befolyásolják a szolgáltatásokhoz való hozzáférés földrajzi akadályai is. Gyermekeik jellemzően a legkönnyebben és legolcsóbban elérhető oktatási intézményben tanulnak tovább, az iskola szakmaprofilja és az oktatás minősége döntéseikben másodlagos szerepet játszanak. (Makó et al. 2016)

A szülői nyomás elmaradásában szerepet játszhat, ha a szülő maga is sok kudarcot élt meg tanulmányai során, illetve ha azok végeztével nem talált munkát és így a befektetett energiát utólag esetleg feleslegesnek látja.

A szülők alacsony érdekérvényesítő képességét jellemzi, hogy a '90-es évek közepére, mikor a gépipar leépülése nyomán a „fémes” szakmák és az azokat oktató képzések népszerűsége drasztikusan lecsökkent, az akkor még csupán alacsony fizetéssel kecsegtető szakmákra a legelesettebb diákok kerültek be. A gyakorlati hely megléte ugyanis ekkor még sok iskolában a szakképzésbe való felvétel feltétele volt és a magasabb érdekérvényesítő képességű családok rendre kijárták gyermekeinek a népszerű gyakorlati helyeket – és azokon keresztül a népszerűbb képzéseket. (Liskó 1997:3) A vasas szakmákban máig érezhető ennek a jelenségnek lenyomata, habár az egyes szakmákban elérhető fizetések struktúrája azóta merőben megváltozott.

⁹⁴ Ehhez érdemes hozzátenni, hogy a szakközépiskolák csupán elenyésző hányada hirdet felvételit, többségük az általános iskolából hozott pontok alapján rangsorolja a diákokat. A fórumok azonban nem csak a felvételiiről, hanem az iskolákban elérhető oktatás minőségéről szóló beszélgetéseknek is helyet adnak; a gyermeküknek gimnáziumot választó szülők élnek is ezzel.

⁹⁵ A szülőket jellemző, a szakmát adó iskolákat lesajnáló attitűdöt mutatja be egy Ndia és a threadet indító Edit1965 nevű felhasználók 2011. január 22-i párbeszéde: Edit1965: „[...] Ja, és ne a gimiket töröljétek ki, hanem még írjatok be több iskolát. Majd kiderül, hogy mire elég a pontszáma. Ha a gimikbe nem veszik fel, akkor a sorrend szerinti valamelyik másik iskolába igen.” Válaszul Ndia: „persze persze még hozzáírnak 2 gyengébb gimit, és szakközept is :)”. (A szakközép mai elnevezéssel szakgimnázium.)

Végül a koncentráló problémák eredője, hogy az alsó középfokú szakképzés egyre inkább egy csökkenő presztízsű, szegregált oktatási formává válik. Kende Ágnes idevágó szavai lényegre törően ragadják meg ezt a jelenséget: „[...] hiába a módszertani tudás, ezek csak akkor működnek, ha sokféle gyerek tanul együtt. Lehet bármilyen csodálatos egy tanár, ha egy osztályba csak nyomorúságos helyzetben levő, szegénységgel küzdő családok gyerekei járnak.” (Kende 2017, folyószöveg)

Túlzott optimizmus

A statisztikák alapján történő tájékozódás veszélye

Az interjúalanyok többségének fejében külön kérdés nélkül is megfordult a gondolat, hogy a rendszert mozgatókat esetleg csak a statisztika érdekli. (vö: Szilágyi, 2018)

„A kamara ezerrel erőlteti, hogy viszonyszámokat teljesítsen. ... megyében nincs meg az a háttér, cégek, amelyek ilyen mennyiségben tudnák a gyerekeket fogadni. [Nálunk] tízedikben, tizenegyedikben főleg az iskolai tanműhelyekben vannak a gyerekek. [Ez azonban nem a mi hibánk], a kamara feladata, hogy gyakorlati helyet szerezzen a gyerekeknek. [...] Bizonyos helyzetben a kamara sincsen kellően felkészülve arra, hogy mit is vár el tőlük a nemzetgazdaság. A számokat akarják teljesíteni, hogy mikorra hány gyereknek kell kihelyezve lennie.” (03-INT, iskolaigazgató)

„A Kamara abban érdekelt, hogy a kormány előtt évről évre nagyobb számú, duális képzésben részt vevő diákot produkáljon, nem érdekelt abban, hogy szakmai alapokon visszavonja az [általa korábban kiadott] engedélyt.” (02-INT, kormányzati tanácsadó)

A kívánt statisztikai számadatokat biztosító szabálytalanságok mind a képzőhelyek, mind pedig az iskolák oldalán viszonylag gyakoriak. A képzőhelyeken az eszközökkel való ellátottság és a tanoncokkal végzett tevételes munka ellenőrzésében is bőven akadnak gondok. Egy kamarai tag munkaadó⁹⁶ szavai nagyon élesen világítják meg a helyzetet, ezért a teljes gondolatmenet közlésre érdemes:

„Ez egy nagyon összetett dolog, mert idejönnek és leellenőriznek bennünket is ugyanúgy, mint mindenki mást. De aki ellenőrizni jön, az a középiskolai szakmai tanárom volt, tehát ezer számról ismerjük egymást. [...] De az együttműködésből kiderül, hogy mi tevékenykedünk itt. Egy csomószor van kérdésünk, problémánk, egy csomószor

⁹⁶ Aki kamarai tag és munkaadó is egyben, az egy olyan szervezet tagja, mely az általa vezetett vállalkozást is ellenőrzi. Ez adott esetben visszaélésekre is alkalmat teremthet.

csesztetjük a jóembereket, de igen, lehetne ezt szigorúbban is. [...] Ha tényleg szőrös szívűek lennének, meg tényleg problémáznának, az senkinek nem lenne jó. Én nem így fogalmaznám meg a problémát, hogy a kamarának szigorúbban kellene ellenőrizni. Hanem úgy, hogy a kamarának ebbe a témakörbe előírt szabályzási és ellenőrzési tevékenységét máshogy kellene szervezni. Tehát sűrűbb ellenőrzéssel, jobb odafigyeléssel és sűrűbb szabályzással. Tehát jobban terelgesse a jó irányba [a céget]. Tehát ne az legyen, [hogy] egyszer egy évben kijön és akkor iringum-burgum, ez se jó, az se jó, amaz se jó, hanem legyen ez havi rendszerességű. Sokkal szorosabb együttműködés. [...] Hogy működik az ember? És nem csak a vállalkozó, mindenki. A víz is arra folyik, amerre kisebb az ellenállás. Az ember is arra megy, amerre kisebb az ellenállás. Mi az, amivel utoljára megharapja az ujját az ember? Szakképzés, az nem érdekel senkit úgyse, majd egy év múlva jön a Kamara, majd lesz valami. Mint az ISO-audit. Három nappal korábban kezdünk el vakarózni, hogy ez sincs kész, az sincs kész, amaz sincs kész. Holott ezt nem így kellene.” (115-INT, munkaadó)

„Tavaly voltam egy csoporttal kint a S. Kft.-nél és szétnéztünk, megnéztük a munkahelyeket a szakmáknak megfelelően, a szakterületeket és ugye elég sok hiányosság felmerült, amiket ott meg is beszélünk közösen, bizonyos feltételek nincsenek meg, de [a Kamaránál] a végén csak rábólintottak, hogy mégis ez az üzem megfelel.” (81-FO/2, gyakorlati tanár)

Az iskolák a tanulók hiányásaival és tudásbeli hiányosságaival szemben – az egyébként óriási bukási arány (vö: Vámosi 2017:128) miatt – kénytelenek döbbenetesen elnézőnek lenni:

„Hivatalosan le vannak jelentve a hiányzások, de nagyon sokszor egy kicsit finomítunk, hogy megmaradjon a gyerek, tehát kell egy kicsit – hogy mondják ezt szépen – púderezni, vagy finomítani.” (42-INT, gyakorlati tanár)

„A vizsgabizottság elnöke, ugye, aki lejön, az központilag előírt, hogy melyik iskolánál ki, mikor vizsgáztat. Van egy vizsgabizottság és egy elnök. Akkor, amikor azt mondjuk, ezt meg kéne buktatni, van olyan, nem sok van, egy-két ember, akire azt mondjuk, hogy tényleg nem, azt mondja [az elnök], hogy hát, ne buktassuk már meg. És akkor jön az, hogy az elnök szava dönt. Tehát nincs az, mint régen volt, régen is vizsgáztattam, akkor az volt, hogy volt egy elnök, egy helyettese, az is központilag jött le, volt egy iparkamarai tag, meg volt egy iskolából egy tanár, a kérdezőtanár. És ez volt a vizsgabizottság és ez közösen döntötte el, hogy annak a diáknak, akinek kérdéses volt a

jegye, bukjon, ne bukjon, vagy négyes, ötös. Ez döntötte el. Most nem, azt mondja az elnök, hogy márpedig őt átengedjük, akkor fel kell tenni a kezünket és átengedjük. És általában úgy vannak vele, hogy hát, engedjük át! Nagyon nehéz megbuktatni ezek miatt.” (83-FO/3, mester 2)

„Az igazgató azt mondta, hogy ha [a tanuló] halálos részegen fog bemenni vizsgázni, akkor is át kell engedni.” (75-FO/2, mester)

„Most minden iskola retteg attól, hogy év végén megbuktasson egy gyereket, mert akkor ilyen, olyan és amolyan kedvezményeket megvonnak. És akkor nem buktatják meg, hanem továbbnyomják. Ugye itt is fölvetődött a kérdés az én esetembe is, és akkor mondtam, hogy az egyik kollegám a hibás, kérdezték, hogy miért. Mondom azért, mert megtanítod kettest írni és akkor év végén kettes lett a gyerek, de valahol megmutatkozik, hogy nem tud semmit, tehát most hiába lavírozok nagy kinkeservesen házi feladat, meg mindenféle, hogy egy kettest már összehozzunk, de a mögött tudás nincs. Nekem nem okozott meglepetést, hogy kibukott, a gyerekek okozott meglepetést, mert azt hitte, hogy tud. Tehát az, hogy nem lehet szelektálni. Nem mindenki alkalmas mindenre. Ezt tudomásul kéne venni, nem akarják, buktatni tilos, az iskolába ezt ki is mondják. De nem lehet fölhozni arra a tudásszintre.” (91-INT, elméleti tanár)

A szükséges szintet el nem érő tanulók vizsgán való átengedése az adminisztráció szempontjából is „praktikus”:

„Mondom nekik, minek vannak itt? Hát, csak bejárunk. [...] Oké bejárnak, de az iskola mit fog tudni csinálni év végén, hogy le kéne vizsgáztatni? Meg kell őket buktatni. Ha megbuktatja az iskola, akkor még egy nyűgöt a nyakába vesz, mert akkor kötelező a pótvizsgát megint megtartani neki valamikor szeptemberbe–októberbe. Megint össze kell trombitálni a csapatot, megint össze kell trombitálni a vizsgabizottságot. Csak plusz munka van vele. Meg költség. És semmivel nem fog tudni többet, ugyanúgy meg fog bukni.” (83-FO/3, mester 2)

A rendszerre leselkedő komoly veszély, hogy a résztvevők – a döntéshozók a statisztikák fényében, a tanulók pedig a buktatás látens tilalma miatt – túlságosan pozitívan ítélik meg az eddig elért eredményeket. Mint láttuk, a tanoncképzésben egyelőre nagyon sok a bizonytalanság és hiány. A diákok jövőbeli elhelyezkedésüket illető jogos magabiztossága egyes oktatók és társadalmi aktorok véleménye szerint is inkább a munkaerő-piacon tapasztalható szakemberhiánynak tudható be, mintsem meglévő szakmai kvalitásaiknak.

„Amikor aláírják a munkaszerződést és dolgoznak, akkor azért van egy változás, tehát életkorba is. [...] De ott is van egy százalék, aki aláírja, és másnap már nem megy. És itt jön az, hogy magabiztos a diák, hogy ha Y-nál nem tetszett, akkor nem magamat fogom megerőltetni, hanem elmegyek X-hez, és akkor újra megpróbálom.” (93-INT, mester)

Egy esetleges gazdasági recesszió, vagy újabb válság biztosan nehéz helyzetbe hozná a képzést kevesebb sikerrel elvégzőket, potenciálisan pont azokat, akik számára a duális képzés jelenti az egyetlen kitörési lehetőséget.

A rendszerbe vetett túlzott bizalom

A felnőtt válaszadók fele külön kérdés nélkül is kifejezte aggodalmát azzal kapcsolatban, hogy a középfokú duális képzési rendszer közel sem a várakozásoknak megfelelően működik.

„Itt valahol a kormány tett egy tévedést, én úgy érzem, ugyanis a régi szép időkre emlékeznek. Ami azt jelentette, hogy nagyvállalatok léteztek, például a Ganz. Oda kivezényelték őket, egy ember kapott két tanulót. Ez volt a max. De általában az egy ember, egy tanuló volt a címszó. És nyilván az az ember teljesítményben dolgozott, igyekezett azt az egy tanulót bevonni, hogy na, öreg, ezt fűrjad ki.” (112-INT, gyakorlati tanár)

„A hiányszakmák támogatásával, ösztöndíjprogramok bevezetésével ez egy jó irány. [...] Ha belegondolok abba, hogy egy diák a minimálbér 50–60%-át is megkeresheti a tanulmányi ideje alatt, akkor a rendszernek jónak kell lennie. [...] De annyit már látunk, hogy hiába az ösztöndíjrendszer, 10 esetből maximum ha 3–4 tud élni ezzel a lehetőséggel élni. Ebből a 3–4-ből megint csak 2–3 tud a képességeinek köszönhetően ezzel élni, illetve megint 2 az, aki nagy megfeszítések árán el tudja azt érni, hogy hiányzásai nincsenek, de azt a 2-es, 3-as színvonalat tudja produkálni, ami kell az ösztöndíjhoz. De a többi úgylis lemorzsolódik. Ha meg ezt nézem, mégse működik a rendszer. Mert [ha működne], legalább 70–80% lenne az, hogy mindent biztosítunk, megkapnak minden feltételt és tudnak élni ezzel a lehetőséggel.” (74-INT, mester)

„Azt se tudta, melyik a piros, meg a zöld gomb – egy Pistike nevű srác volt – és CNC forgácsoló szakmája lett. Ez legfőképpen a társadalomra veszélyes, meg önmagára, akik abba hitegetik magukat, hogy itt mekkora szakemberképzés indult el ettől a rendszertől,

hogy majd ezzel megváltjuk a világot. Ez semmi nem ér, így ebben a formában.” (83-FO/4, művezető)

„Van egy ismerősöm, tavaly végzett nála 200 diák, a 200-ból egy se kopogtatott az ajtaján, hogy szeretne maradni.” (93-INT, mester)

Végül pedig komoly veszély, de a képzés oldaláról lehetetlen rá hatni, hogy a döbbenetes gyorsasággal fejlődő ipar nem feltétlenül valódi szakképzettséggel rendelkező munkásokat keres, hanem olyat, akit be tud tanítani.

„Érdekes módon a nagy foglalkoztatók [a városban] nem kötöttek tanulószerveződést. A mai napig egy tanulószerveződést se. [...] De minek is? [...] Aki kell a gyártósorra, betanítja.” (86-INT, iskolaigazgató)

„Egy CNC-gépkezelésnél tökmindegy, hogy fodrázsként végzett, vagy akármiként végzett, mert nekem azt az egy műveletet kell neki betanítanom fél óra alatt. Egy CNC-gép kezelésének megtanulása fél óra. Arra kell megtanítani, hogy fogtad ezt az anyagot és ilyen mélyen ott az ütköző benne, bedugod, mikor érezted, hogy ütközik, meghúzkod ezt a tokmányt, meggyőződsz róla, hogy nem forog, a tokmánykulcsot kiveszed, s ezt a zöld gombot megnyomod. És a gép végrehajtja, amit neki beprogramoztak. Ez CNC-gépkezelő. Nem CNC-gép programozó. Ebbe tévednek óriásit a gyerekek, hogy olvassák, hogy Németországba keresnek CNC-gépkezelőt. Ez nem azt jelenti, hogy ő be tudja programozni a rajz alapján az adott gépet. Hanem meg tudja nyomni azt az egy gombot.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Rövid távú szemlélet, a társadalmi felelősségvállalás hiánya

Egyes képzőhelyek mögött nincs termelő tevékenységet végző üzem

A statisztikákért akár a minőséget is feláldozó központi szemlélet eklatáns példája, hogy Magyarországon egyelőre sajnos olyan vállalkozások is nyújthatnak gyakorlati képzést, amelyek mögött nincs valódi, termelő tevékenységet végző gyár. (Természetesen nem azokra a KTM-ekre gondolok, amik egy meglévő vállalkozás mellett szereznek akkreditációt, és a tanulók közül választják ki későbbi munkatársaikat, hanem azokra, amik kifejezetten a képzés megszervezésére és lebonyolítására jönnek létre.) Az ilyen képzőhelyek a duális rendszer lényegét törlik meg: a diák nem valós munkakörülmények között tanul és a képzés után nincs lehetősége a cégnél maradni. A képzést felügyelő MKIK felelőssége, hogy – a többi hiányosság kiküszöbölése mellett – akár a statisztikák rovására is rendet vágjon e téren. Reális

esély azonban egészen addig nem mutatkozik erre, amíg a képzési engedélyeket kiadó és a vállalatok teljesítését egy személyben felügyelő kamara tagjai közül sokan maguk is anyagilag érdekeltek olyan vállalkozásokban, melyek képzést nyújtanak. Az összeférhetetlenség felszámolása, valamint a nyugaton már évszázados hagyományokkal rendelkező, valódi társadalmi partnerség kiépítése minden – a duális képzésben ténylegesen tevékenykedő – aktor és diák elemi érdeke.⁹⁷

„Vannak olyan cégek, akik azért alakultak, mert ezekből a gyerekekből élnek, majdhogynem ugyanazt a szerepet töltik be, mint az iskolai tanműhely. Azok a gyerekek, akiket nem lehet kitenni olyan cégekhez, amik termelnek, olyan helyekre mennek, akik csak képzőhelyek. IQ-nuku gyerekek.” (85-INT, kamarai vezető)

„Vannak olyan cégek, amik azért álltak rá erre a képzésre, hogy fennmaradjanak. Vannak cégek, amik részt vesznek a termelésben, foglalkoztatnak gyereket és a termelésük így megy fölfelé. És képtelenek arra, hogy egy olyan oktatói bázist hozzanak létre, amivel nem csak a társadalomnak, hanem a maguk jövőjét is biztosítják.” (12-INT, gyakorlati tanár)

Nem ritkák az olyan képzőhelyek, amik a valós képzési tevékenységet olcsón kivitelezhető tevékenységek végeztetésével váltják ki:

„Az viszont, hogy csak azért, mert nem tudok munkafeladatot adni a gyerekeknek és akkor én vele az elkészült terméket az egyik dobozból a másikba rakatom ötször, kis dobozból a nagy dobozba, nagy dobozból a kis dobozba, [nincs rendjén.]” (12-INT, gyakorlati tanár)

„[A szigorúbb kamarai ellenőrzés nem megoldás.] Arra, amikor jönnek, csinálni fog valamit. Következő nap részolni fog[nak a diákok]. Ez a cégnek kellene jól felfogott érdekének kéne, hogy legyen. Magyarországon ilyen furán működik minden, és a cégek nagy része is így működik. Nem azt látja, hogy ő lesz a következő munkaerőm, hanem hogy X százezer forint jön be belőle.” (111-INT, elméleti oktató)

⁹⁷ 02-INT, kormányzati tanácsadó. A válaszadó kifejtette: Amíg a képzési kínálat alakulását nem a valódi piaci folyamatok, hanem a döntéshozatalban részt vevők személyes érdekei befolyásolják, addig a képzés csak jó üzlet, ennél nem több. Gyakran az oktatandó szakmacsoportok keretszámait is aszerint alakítják, hogy a döntéshozói körből kinek milyen képzési helye van, mely területeken tud alacsony bekerülési költséggel minél több tanoncot fogadni. Ezek után nem reális elvárás, hogy a kamara csak a valóban arra alkalmas helyeknek adjon engedélyt és – ahogyan az kötelessége lenne – minden képzési helyet folyamatosan és alaposan vizsgáljon a *szakmai vizsgaszabályzatban* foglaltakra való felkészítési képessége tekintetében (gépek megléte, valós állapota, az ott töltött gyakorlati idő tényleges hozzáadott tudásbeli kimenete, stb.).

A kutatás egyetlen résztvevője sem kifogásolta, hogy a vállalatok – szándékaik szerint – a tanoncokból maguknak képzik ki későbbi munkatársaikat. A válaszadók harmada azonban azt tapasztalta, hogy egyes cégek célzottan, csak bizonyos munkafázisokra tanítják be a diákokat. A probléma, mely a kutatás első szakaszában minden országban felmerült, a következőképpen foglalható össze: egyes képzőhelyek a gyakorlat alatt csak bizonyos gépeket, sőt, azoknak is csak bizonyos funkcióit mutatják meg a diákoknak. Ennek oka lehet, hogy a cégek olcsón megtartható munkaerőt akarnak kiképezni maguknak. Ha ugyanis a leendő munkatárs nem rendelkezik piacképes tudással (és/vagy a gép, amin *betanították*, máshol nincs), a munkaadó nagyobb hatalommal bír majd fölötte és együttműködésüket hatékonyabban alakíthatja a maga javára. Ez nem csak a jelenlegi diák munkavállalóként gyakorlandó jogainak későbbi csorbulását vetíti elő, hanem a piaci szereplők és az állam által – versenyképes munkavállalók képzésére – kötött szövetséget is felrúgja, egyéni érdekek érvényesítése miatt. A munkáltató érdeke, hogy minél kisebb ráfordítással minél nagyobb értéket megtermelni képes munkavállalókat alkalmazzon. A munkavállaló nagyfokú érdekérvényesítő képessége és a számára munkahelyének gyors és előnyös megváltoztatását lehetővé tevő széleskörű tudás azonban a munkáltató érdekei ellen való. Egy tisztán piaci modellben az érdekeknek ez a szembenállása természetes. Tény azonban, hogy a munkáltató egy állami feladat (részbeni) ellátására szerződött, mikor képzőhelyként belépett a duális oktatási rendszerbe, az állam pedig – ideális esetben – polgárainak érdekeit képviseli. Hozzá kell tenni, hogy még azoknak a cégeknek a kérdéshez való hozzáállása sem egyértelműen rosszhiszemű, vagy tudatos, akiknél a fenti probléma felmerült.

A munkaadó abbéli üzleti álláspontja, hogy saját eszközparkjára képezi a tanulókat, természetesen érthető, különösen olyan, állandó szakemberhiánnyal küzdő területeken, mint a gépipar.

„Nekünk az a lényeg, hogy azon tudjon dogozni, ami nekünk van, hogy ha utána maradni szeretne, akkor ezen fog dolgozni. Ha mi is újítunk, akkor persze, akkor ugyanúgy megtanulják az újat. – Attól, hogy most a F. Kft-nél egy élhajlító, egy daraboló egység, mondok egy példát, Durma török gépekkel dolgozik, ugye annak van egy programlistája, amit meg kell tanulni, akár lemezolló, élhajlító, plazmavágó, bármi, attól függetlenül, most hogyha a tanuló kikerül oda [a cég gyártóüzemébe], nem fogunk olasz gépeket vásárolni, vagy esetleg amerikai gépeket vásárolni, hogy arra is betanuljanak. Mindig az adott lehetőséget.” (75-FO/3,2, munkaadó, mester)

A csak bizonyos gépekre való betanítás gyakorlatát a saját, kis üzemében elképzelhetetlennek tartja egy mester:

„Itt nálunk ebbe a javítóműhelybe egy autószerelés is egy szerteágazó a kapcsolási rajzoktól kezdve a diagnosztikai eszközök használatán keresztül a fékbetét-cseréig, tehát nekünk nem is lenne érdekünk, hogy egyvalamit [tudjon csak], mert nekünk egy ember úgy lesz hasznos, hogy hozzá tud szólni. Egy nagyobb gyárnál az a lényeg, hogy egy nélkül termeljen, és az egy betanított munka.” (124-INT, mester)

Vannak olyan cégek (talán a legtöbb ilyen), amiknél nem áll rendelkezésre minden olyan gép, amiken gyakoroltatva egy szakma alapjait minden részletre kiterjedően meg lehet tanítani. Ennek főleg anyagi okai vannak:

„Az neki egy olyan befektetéssel járna, ami neki az életbe nem térülne meg és nem lenne kihasználva. [...] Ez nem az a teszkós kategória, hogy elrohanok, azt’ veszek egyet 10.000 forintért. Itt a legolcsóbb hegesztőgép is legalább egymillióba kerül. [...] Ha mindent meg akarsz venni, ami a kerettantervbe van, hogy át tudd adni, az bazi sok pénz. És igazából a tanműhelyen kívül senki nem fogja használni.” (44-INT, mester)

„Nem is lehet tőlük [a cégektől] egyébként elvárni, hogy több tízmilliós egyéb gépeket is megvegyenek, hogyha nem tartozik a profiljukba. Nem is lehet tőlük elvárni. Ezért kellene, ezért állami szerepvállalás az, hogy igenis az iskolának is van egy olyan gyakorlati alapképzésben szánt szerepe, ahol igenis az egész vertikumot megmutatják. Vagy mondjuk a nagyobb részét. Nem csak [bizonyos funkciókat]. Az alapokat mondjuk megmutatják ugye szerteágazóan és aztán szakosodnak majd cégeknél, ahol kifejezetten azzal foglalkoznak.” (41-INT, elméleti tanár)

Még egy nagy múlttal és fejlett gépparkkal rendelkező képzőhely számára sem könnyen megoldható egy szakma teljes ismeretanyagának bemutatása:

„Még nálunk is, ahol próbáltunk úgymond egy átlagigényt kielégíteni, már úgy érte, hogy amire szükség lehet egy bármilyen céghez elhelyezkedő gyerekeknek, még így is nehéz megvalósítani azt, hogy egy olyan vertikumot adjunk a diáknak, hogy az mindenhova jó legyen.” (93-INT, mester)

Egy az eszközhiányból (is) adódó, a fenti jelenséghez hasonló probléma, hogy a cégek nem mindig azt a szakmát oktatják a tanulóknak, amire szerződtek. „Egy év után jöttem rá, hogy

itt nagy [baj] van, és elmentem és akkor derült ki, hogy lakatosként kezelik a hegesztőimet.”⁹⁸
(51-INT, elméleti tanár) Egy diák így nyilatkozik erről:

„Most [az új képzőhelyen] veterán autókat csinálunk. A ...-nál a villamosra vágunk, meg hajtogattunk lemezt. Inkább a szerkezetlakatos dolgokat tanultuk, laposvasakat kifűzni, lesorjázni, menetet vágni bele, ez jó, de nem erre jöttem, nem szerkezetlakatosnak. Most csak autóval foglalkozunk és nem több száz darabokat kell [csinálni], hanem egy darabokat kell, mindig mást. ” (5-FO/4, karosszerialakatos tanuló)

Jelenleg nem előírás, hogy a tanulók gyakorlati idejük alatt több céget is kipróbáljanak, ennek megfelelően pedig – talán a képzőhelyek hiánya, talán a rendszer szereplőinek tehetetlensége, talán az adminisztráció várható nehézségei miatt – a diákok jellemzően egy gyakorlati helyen töltik el az előírt időt. Az ebből adódó, a fent részletezett problémákat elméleti tanárok így foglalták össze:

„Aki egy kisebb vállalkozásnál van, az más technológiával fog találkozni. Nem azért, mert azt akarja a vállalkozó, hanem mert olyan munkája van.” (61-INT, elméleti tanár)

„Általában a tanulók egy munkahelyen végzik a következő két tanévben a gyakorlatot. Annak a munkahelynek megvannak az adottságai. A S-i tűzhelygyárban kandallógyártás folyik, hegesztése, szerelése, ezzel megismerkedhetnek a tanulók, viszont egy szerkezetlakatos szakma a tematikában ennél jóval szerteágazóbb. Csak egy szeletét látja a tanuló. Vannak olyan területek, amik amúgy a tananyag részé, a SZVK-nak⁹⁹ része, és nem találkozik vele.” (05-INT, elméleti tanár)

„Amikor homokformázást tanítok a diákjaimnak, többször föl szoktam emlegetni, hogy jó, most ennél a cégnél dolgozol, de mi lesz, ha ez a cég tönkremegy? [...] Az én felelősségem pedagógusként, hogy olyan képzést adjak a diáknak, amivel több helyen is elhelyezkedhet.” (11-INT, elméleti tanár)

Vannak, akik több gyakorlati hely kötelező felkeresésével, illetve a szakmai képzés iskolai megerősítésével feloldhatónak látják a problémát:

„Szerintem forgószínpadszerűen kellene, több helyre [kellene küldeni a diákokat]. [...] Hogy mennének, hogy többet lássanak.” (92-INT, gyakorlati tanár)

⁹⁸ Hozzá kell tenni, hogy a hegesztő és a lakatos rokonszakmák, köztük jelentős átfedés van, de semmiképpen nem tekinthetők egyformának.

⁹⁹ Szakmai és vizsgakövetelmény

„[...] pontosan ezért kellene fejleszteni a tanintézményen belüli gyakorlatit is, és elméletit is kibővíteni, mert itt hall egyébként olyan dolgokról, amiket a típuspecifikált helyeken mondjuk csak azt a bizonyos részét hallja. Mert valóban a cégnek az az érdeke, [hogya] csak azt. Csak AWI hegesztés például. A másik helyen más. Ott mondjuk csak pneumatikus berendezésekkel foglalkozik az a cég. A másik csak hidraulikával, csak arra van szüksége, csak arra képzi. Ez teljesen így van, ahogy [az ide vágó kérdésben, lásd: 6. melléklet/6. kérdés] meg van állapítva.” (41-INT, elméleti tanár)

Az interjúk során az iskolai aktorok gyakrabban hangsúlyozták a tanulók érdekeit, mint a vállalati aktorok és a többi felnőtt megkérdezett. Részben a fent bemutatott jelenségek okán, részben pedig intézményeik fennmaradását féltve olyan vélemények is felszínre kerültek, melyek szerint vissza kellene állítani a régi rendszert és a gyakorlati órákat az iskolákra korlátozni. Az igazgatók fájlatják, hogy tanárokat kell, kellett elbocsátaniuk a feladatok egy részének vállalatokhoz történő átcsoportosítása nyomán. *„Ha mindenki kimenne céghez, nem tudnék munkát adni a tanáraimnak.” (03-INT)* Közülük többen is megemlítették továbbá, hogy a vállalatoknak juttatott nagy összegű támogatások és adókedvezmények az ő intézményeikben is csodát tettek volna: szerintük a rendszer a belepumpált pénz és nem az új struktúra miatt mutat fel a korábbinál jobb eredményeket.

Az alapkutatásban minta-országgént szereplő Ausztria esetében a fent bemutatott jelenségeknek az ellenkezőjét láttuk: a képzésben részt vevő aktorok együttműködése a pontos szabályozás nyomán folyamatos és többé-kevésbé zökkenőmentes, a képzés a munkaerőpiac igényeihez hangolt, a vállalatok pedig a lehető legszélesebb körű tudást adják át a tanulóknak. Ennek okát a hosszú távú gondolkodásban és a társadalmi partnerség régóta fennálló rendszerében kereshetjük.

Gyakran felbukkanó motívum, hogy a cégek azért nem fektetnek annyi energiát egy-egy tehetséges tanonc kinevelésébe, mert munkavállalóként várhatóan elhagyja majd az országot.

„Nem tudják megtartani. [...] Van a jó képességű fiatal, ott van két évet és megy külföldre. Ha meg megfizeti, az öreg szaki megy el, mert nem tud neki annyival többet adni. És a cégek már úgy vannak vele, hogy nem feccölök bele annyi időt meg energiát, mert itt van két évet, aztán úgyis elmegy.” (111-INT, elméleti oktató)

„Most ez a nagy szomorúságunk, hogy aki 2–3 évig fiatal itt van, aztán elmegy külföldre, még csak azt se mondhatom, hogy szerencsét próbálni, mert az egzisztenciáját

anyagilag helyre tudja tenni az alatt a pár év alatt. Sajnos sok emberünk elment. De most már büszkén mondhatom, hogy van olyan is, aki visszajött.” (113-INT, mester)

Végül pedig a vártnál sokkal kevésbé hangsúlyosan, de a kutatás során elhangzottak olyan vélemények is, melyek szerint egyes cégek olcsó munkaerőt látnak a tanoncokban:

„A maszek, ha ott van nála, dolgoztatni fogja, mint állat. A maszeknak se az a célja, hogy a nagy oktatást átadja. Igazából olcsó munkaerő.” (44-INT, mester)

Az elvárások és a valóság közötti szakadék

Az oktatást ért legerősebb válaszadói kritika szerint a rendszert jellemző lényegi probléma a piaci elvárások és az oktatás által kibocsátott kezdő munkavállalók képzettségének minősége, tényleges gyakorlati tudása közötti különbségben van. Az úgynevezett *soft skillek*, a napszaknak megfelelő köszönés, a trágárságoktól mentes, tisztelettudó beszéd, vagy a munkaidő szigorú betartásának képessége szintén alapvető fontosságúak a munkahelyi beilleszkedésnél, ezek hiánya pedig sok feszültség forrása lehet.

A középfokú duális szakképzésben felülreprezentáltak a küszködő, az általános iskolában kudarcokat megélt, illetve az alacsony érdekérvényesítő képességgel bíró családból származó, rossz szociális háttérű fiatalok. A munkaadói elvárások és a diákok által nyújtott teljesítmény közötti különbség a szegénységből érkező diákok oldalán nagyobb.

„Itt gyűjtjük össze mi [...] a kallódó gyerekeket. [...] nagyon hiányos tudással kerül ide nagyon sok gyerek. Annyira hiányos tudással, hogy alapvető problémákkal. Alapvető dolgokkal nincsenek tisztában, és ez látszik meg itt a viselkedésükön, az egész lényükön. [...] – Nem sok gyerek van olyan, akire azt mondanám, hogy ezt szívesen visszavenném utána, ha elvégezte, levizsgázott, jó volna, ha nálunk maradna.” (43-FO/1,2)

„Felállítottam mindegyiket, hogy ki vagy, hogy hívnak, hol lakol, édesanyád... Volt, aki azt mondta, hogy ő nem is tudja, hogy hívják az anyját. Őt csak úgy hívják, hogy anyu. A másik meg azt nem tudta megmondani, hogy hol lakik. Hogy megyünk a főutcán, van egy nagybolt, ott kell elfordulni balra.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

A szocializációs hátrányokkal és motivációs deficittel küzdő diákok számára még az átlagos munkahelyek elvárásai is gyakran tűnnek szinte teljesíthetetlennek. A munkavégzés sikerét meghatározó ún. *tulajdonságprofil* (alkalmazott szakmai ismeretek, szakmai készségek, képességek, kompetenciák) négy kompetenciája – szakmai, személyes, társas, módszerkompetencia – (Tóth P. 2012:118) közül a társas kompetenciák köre az, amelynek

hiánya a munkahelyi felvételinél, egy állásinterjún, vagy a kollégák közé való beilleszkedés során a legszembeötlőbb; adott esetben akár kizáró okként is megjelenhet, egyszersmind pedig – különösen a rossz szociális helyzetből érkező, szocializációs hátrányokkal küzdő diákok esetében – a legnehezebben pótolható.

„Ahhoz, hogy ezek az emberek be tudjanak ide illeszkedni, nem csak szakmai ismeret, hanem kulturális ismeret is kell. Tehát szocializálni kell az embert, hogy be tudjon illeszkedni ebbe a rendszerbe. Hogy nem ő a nagykirály, nincs itt anyuka, aki kitörli a s..gét, már elnézést, meg kell álljon a saját lábán, meg kell tisztelje valamilyen szinten a kollegáit, meg kell értenie a saját feladatát, alázata kell legyen a szakma, a munka, a tudás iránt, és akkor része lesz egy rendszernek, amiben ő is egy kis csavar és viszi előre a dolgokat.” (115-INT, munkaadó)

A vállalati aktorok a diákok rossz hozzáállását, szakmai ismereteik hiányát és általános ügyetlenségét is gyakran kifogásolják.

„Az igényeknek ez a réteg nem felel meg. Sem a szakképzettsége, sem a hozzáállása. Előbb-utóbb a cégek elmennek.” (86-INT, iskolaigazgató)

„Régen amikor bejöttek [a műhelybe] a gyerekek, rögtön láttam rajtuk, melyik falusi, melyik városi. Mert a falusi úgy fogta meg a kalapácsot, ahogy kell. A városinak nem volt ilyen lehetősége. Most már nincs ilyen különbség, egyik se tudja. Kézügyességük nincs. Naponta hatszor leejtik a munkadarabot vagy a szerszámot, nem tudja megfogni, mert mindent kitekerve csinál.” (125-INT, mester)

„Minden cég azt az embert patronálja, amelyiken látja, hogy akar, húz, csinálja, nem kell állandóan noszogatni, nem állandóan tekereg, csavarog, nem a munkával foglalkozik. [...] A maszek az kihajtja a belet belőle. Az a maximumot akarja a pénzéért. [...] Nem akarok vészjósló lenni, de ezek közül a gyerekek közül a szakmába nagyon kevés fog elhelyezkedni. Az én meglátásom szerint. Mert ha tegyük fel, elvégzi, kikerül, megkapja az elégséges bizonyítványt, tudás nincs mögötte, akkor el fog menni egy céghez, jelentkezik, elé tesznek egy műszaki rajzot, na, uram, ezt tessék elkészíteni. Ennyi idő van rá. Megcsinálja, és akkor megmondják neki, minősítik, köszönjük szépen. Mert nem fogják tudni azt a szintet hozni. És én ebbe látom a veszélyt, hogy nem lesz utánpótlás. Hogy az öreg szakemberek ki fognak halni, vagy ki fognak öregedni, nem lesz utánpótlás.” (72-INT, gyakorlati tanár)

„Kihelyeztünk négy tanulót [egy dinamikusan fejlődő vállalathoz], és négyből kettőnek a tudásszintjét úgy értékelték, hogy nem felel meg nekik. Tehát próbáltak tőlük megszabadulni. Kénytelenek voltunk aztán egy másik üzemhez átvinni őket, ott meg elfogadják őket érdekes módon. Tehát valamelyik cégnek magasabb elvárása is van tanulókkal szemben, valaki egy alacsonyabb elvárási szintet tud produkálni.” (81-FO/2, gyakorlati tanár)

A probléma azonban nem egyedül a diákok oldalán koncentrálódik. Azok a diákok, akik máshonnan leselejtezett, elavult technikát képviselő gépekkel ellátott iskolai – de nem ritkán hasonlóan rossz minőséget produkáló KTM-es, vagy (akár) klasszikus céges – tanműhelyekből kerülnek ki, tudásukban és szemléletükben is fényévekre vannak az elvárásoktól, amiket egy a legmodernebb, drága gépekkel felszerelt gyár támaszt leendő munkavállalóival szemben.

„Követni kellene ezt a fejlődést és le kellene követni a gyakorlati helyeknek is. Meg kellene próbálni olyan technológiákat tanítani nekik, amik várhatóak, vagy amik éppen bevezetés alatt vannak.” (62-INT, gyakorlati tanár)

A rendszer láthatóan nem tud mit kezdeni a fenti problémákkal, így a jövőben a képzésből kikerülő diákok munkaerő-piaci felkészültsége és a munkaadók elvárásai közötti szakadék mélyülése várható.

Az iskolák humánerőforrást illető problémái

A szakképzésben koncentrálódó hátrányos helyzetű diákok oktatása, nevelése speciális kompetenciákat, készségeket és kiemelkedő pedagógiai kultúrát kíván, kívánna meg az őket oktató felnőttek részéről (Mayer 2009, Liskó 1997). *„A tanulók fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciák sokoldalú tudást takarnak: az alapkészségek hiányosságainak megszüntetésétől a korosztálytól függő motiválási eszközök alkalmazásáig.”* (Czakó et al. 2017:7) A felzárkóztatáshoz és valódi készségfejlesztéshez szükséges személyre szóló oktatás, ami ezeknek a fiataloknak a képzésében elengedhetetlen lenne, természetesen többletráfordítást és több, speciálisan képzett pedagógus jelenlétét, differenciált oktatást, kisebb létszámú tanulócsoportokat kívánna meg. (Liskó 1997:7) Ezekhez az általunk vizsgált intézmények többségében nincs meg az anyagi háttér. Egy elméleti tanát így beszél erről:

„Aki nem tudja teljesíteni [a követelményeket], annak az iskola 4 fős csoportos felzárkóztatást szervez. Az ingyenes korrepetálásra lasszóval kell összefogdosni a

gyerekeket. Akkor van gond, ha 8 bukik, akkor is csak 4-et fogadhat a csoport.” (61-INT, elméleti tanár)

Az iskolákba beszivárgó, megoldhatatlan szociális problémák, az utóbbiak miatt megbénuló oktatás-nevelési munka és a képzési forma mögött álló, az intézményi valósághoz nem feltétlenül igazodó oktatáspolitikai háttér, illetve az alacsony bérek által okozott rendszerszintű frusztráció az tanárok oldalán is egyfajta kontraszelekcióhoz vezet. A valóban elkötelezett, tehetséges és lelkiismeretes tanárok mellett megjelennek azok is, akik az élet más területein adott esetben kevésbé lennének sikeresek és egyfajta kényszerpályaként használják az oktatást. Az is gyakori, hogy rátermett és lelkes tanárok fásulnak bele feladataikba, melyek már pályájuk elején sem sok sikerélménnyel kecsegtették őket, az idő előrehaladtával és a problémák súlyosbodásával azonban megoldásuk egy idő után egyenesen lehetetlenné vált. (vö: Czakó et al. 2017:1)

A tanárok gyors kiégése irányában hat alacsony fizetésük is, és az annak nyomán jelen lévő szorongás, a szabadidő eltöltésének kényszerűen alacsonyabb minősége. A tanárok anyagi megbecsültségének hiánya a hazai közoktatás legsúlyosabb problémája már évtizedek óta. (vö: Hideg–Nováky 1998) Az igazán kompetens és elkötelezett tanárok alulfizettségére az érintettek jellemzően fásult beletörődéssel vagy felháborodással gondolnak.

„Jelen pillanatban az anyagi és a társadalmi megbecsülésünk... nekünk... az egyenlő a... hát a nulla felé konvergál, akkor ezt mondom. Csak egy intermezzo. Mi az, hogy nincs cafetéria, mi az, hogy a pedagógus életpálya modellben három éves lépésenként ilyen bruttó tízezer forintok az ugrási kockák?! [...] Tehát ameddig az anyagi megbecsülés az kevesebb lesz, mint egy Ausztriában takarító takarítónőé, addig olyan nagy csodákat ne várjanak az embertől. Mármint olyan tekintetben, hogy gondolkodik-e abban, hogy a nagyszerű életpályamodell részese lesz, és hogy különösképpen motivációkat érez magában, hogy ezen a pályán továbbmenjen.” (41-INT, elméleti tanár)

„[...] az a fiú, aki elment a BMW-hez, aki tavaly végzett, most kezdő fizetésnek 200.000 forintot kap bruttóba. Én nekem most nyugdíj előtt 240.000 forint nettóm van. És 63 éves vagyok. Tehát akkor hogyha ezt viszonyítjuk, akkor bizony nem lehet csodálkozni rajta, hogy a fiatal végzett tanár esetleg, mérnök tanárok pláne, elmennek, hogy bizony inkább választják a gyárat, mert jobban megéri nekik.” (51-INT, elméleti tanár)

Az alulfizettség kontraszelekciós hatásáról így nyilatkozik egy iskolaigazgató:

„Leterheltek a tanárok. A jól működő nyugati rendszereket kellene átvenni, például a finnektől és úgy megfizetni a pedagógusokat, hogy délután már ne kelljen plusz műszakot vállalnia, mert most az jön el szakoktatónak, aki a civil szférában nem túl sikeres.” (03-INT, iskolaigazgató)

A tehetséges és elkötelezett pedagógusok mellett kétségtelen akadnak olyanok is, akik sejtetően nem a pályára valók:

„[...] az egyik szakmai tanár a tavalyi évben nagyon nagyot bukott, felkészületlenek voltak a gyerekek. A mi részünkkel nem volt baj, gyakorlati vizsgán mindenki átment, elméletből viszont csak hárman mentek át a tizenkét főből. [...] Ez a szakmai tanár belépett szakmai vizsgára, ránézett a vizsgalapra és egy vagy két feladatra mondta, hogy ő ezt nem is tudja.” (75-FO/2, mester)

„Az természetes maga szerint, hogy a gyakorlati oktatásvezető öltönynadrágban, ingben hegeszt? Az is veszélyes, hogy ekkora lyuk van a pajzson, meg nem kesztyűben hegesztünk, az se érdekli.” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

„Tavaly tette le a szakmunkásvizsgát és, mindegy én nem vagyok kibékülve az ő elvével, mindegy. Több mint öt évig volt az előző cégnél a kezem alatt köszörűs segédmunkás. Az iskolában oktat, szakoktató. Nem azt mondom, hogy nem tartom rá alkalmasnak, csak a tudatlanság, amit ő átadott, azt elég nekünk kijavítani. Mind lakatos, mind hegesztő. Azt folyamatosan javítani, felhozni arra a szintre, ahogyan lennie kell egy 14, 15, 16, vagy egy 17 éves gyereknek. De ezt [a gondolatot] megtartjuk így [magunknak], a tanulók közül senki nem tudja.” (75-FO/2, mester)

Egy iskolaigazgató véleménye szerint nincs egyszerű helyzetben, aki ma a magyar oktatásban felelős pozíciót vállal. Úgy véli, a renitens diákokat legvégső esetben trükkökkel, áthelyezésekkel lehet kezelni, a pedagógusokkal szemben viszont nincs fegyelmezési eszköz.

„Még ha tudom is róla, hogy nem alkalmas pedagógusnak, nem tudok vele mit tenni. Szigorú szűrő kellene a felsőoktatásban [tanárképzésben], pszichológiai tesztek kellenek. Nem a legjobbak kerülnek a pályára. A lehető legjobb szakemberek kellenek ide.” (03-INT, iskolaigazgató)

A fentiek tudatában nem meglepő, hogy a legtöbb intézmény humánerőforrás-problémákkal küzd. *„Három darab szakmai tanár van egy ilyen nagy iskolában. [...] Ami mondjuk úgy, hogy nulla.” (75-FO/2)*

„El fognak tűnni a szakmai tanárok. Már csak azért is, mert aki műszaki vonalon van, mérnöktanár nem fog jönni tanítani, mert a versenyszférában magasabb bért kaphat. És ezeket a tanárokat nem tudom, honnan fogjuk pótolni.” (86-INT, iskolaigazgató)

A cégek humánerőforrást illető problémái

A kutatás első szakaszából minden országban kiderült és a második (magyar) szakaszban megerősítést nyert, hogy azok a képzőhelyek igazán sikeresek a tanoncok oktatásában, amelyek külön erre a feladatra szerződött mestert alkalmaznak. A személyes figyelem hiányáról észak-magyarországi diákok a következőképp nyilatkoztak:

„Van egy mesterünk, akinek van egy másik cége is, ezért hetente csak egyszer-kétszer van nálunk. Jól oktat, de ritkán jön. Múltkor feljött, megmutatott egy varratot és kész.” (8B-FO/1, hegesztő tanuló)

„Az előző másfél év az úgy nézett ki, hogy bedobtak minket a mélyvízbe, adtak a kezünkbe valamit, hogy csináld meg, azt se tudtam, hogy kell elkezdni. És ha nem csináltam meg, akkor meg le voltam cseszve. – Ha meg nem tudtuk, akkor meg le voltunk nézve, hogy hogyhogya nem tudjuk, pedig már másfél éve tanultuk. Tanultunk róla, volt róla egy három sor a füzetünkbe, azt’ annyit tanultunk róla. – Másrészt meg az elméleti tananyag az teljesen más, mint gyakorlatban.” (8A-FO/2,1,2, CNC-gépkezelő tanulók)

Egy művezető más megvilágítást ad a tanoncok által megfogalmazottaknak:

„Hát ezek az emberek nem pedagógusok, ad egy. Vannak köztük idős, rigolyás emberek, aki nem tanulta soha, mit kéne csinálni a gyerekekkel, az Isten f.,..át, akár ilyen is elhangzik. [...] És neki az a dolga, hogy nyolc órát itt termeljen azért, hogy a cég ne menjen csődbe, és hogy őneki is legyen fizetése. [...] Van olyan dolgozó, aki megmondta, hogy mellém ne osszál diákot. És hozzá kell tennem, hogy nem is rossz szaki egyébként. Azaz ha mellé osztottam volna, tőle lett volna mit tanulni, de ő azt mondta, hogy ő lesz..ja, ő nem azért van itt, és ezért nem marasztalhatod el.” (83-FO/4, művezető)

„Mi nem pszichológiát tanultunk, mi szakmát tanultunk, ami ragadt ránk pedagógiából, pszichológiából, az az évek alatt ragadt ránk. És ez nincs megfizetve, tehát ez a része az állami normatívából nem fér ki. [...] Valamilyen módon kompenzálni kéne azt, hogy

nekünk a gyerekek nagy része SS-es, három S-es meg két S-es, meg mit tudom én milyen SNI-sek.”¹⁰⁰ (43-FO/3, munkaadó)

A tanulók egy része tisztában van vele, milyen áldozatot követel a cég alkalmazottaitól felügyeletük, tanításuk:

„Én azt mondom, hogy igazból egy cégvezető nem meri megtenni, hogy egy diákra bíz egy többmillió gépet, hogy ő egyedül dolgozzon azon. És a többi dolgozónak, akik kint vannak a cégnél, mindegyiknek megvan a feladata. Nekik nincs azzal idejük foglalkozni, hogy most ránk is nézzenek. Ez nekik talán azt mondanám, hogy teher, a dolgozók részére, amíg melléjük osztanak egy ilyen diákot.” (8A-FO/1, CNC-gépkezelő tanuló)

A tanárok és mesterek távolságtartása a szegénység problémájával kapcsolatban

Van egy jelenség, amit az oktatóknak a szegénységtől, mint jelenséghalmaztól való idegenkedésében, a csatolt problémákkal szembeni távolságtartásában lehet megragadni. A kutatás során arra a – tulajdonképpen egy következő kutatást előrevetítő – kérdésre születtek a legszélsőségesebb válaszok, hogy csatarendbe lehet-e és kell-e állítani a duális szakképzést a szegénység elleni harcban. A válaszadók kétharmada erős igennel felelt, harmaduk azonban magát a kérdést sem látszott érteni.

„Semmi köze a kettőnek egymáshoz. Nincs is értelme a kérdésnek. Az egyik az duális képzés, a másik meg szegénység. Nem is értem, mi lehet az összefüggés.” (83-FO/3, mester 2)

„A lehetőség mindenki számára adott, tehát hogy csak a szegény diákokhoz [igazítsák], nem látom indokoltnak. [...] Az, hogy szegény, nem azt jelenti, hogy nem fog dolgozni, vagy nem akar dolgozni. A lehetőségek adottak, az oktatás ingyenes, sőt, most már második szakmáig ingyenes, úgyhogy ha élni akar vele, minden további nélkül. Vannak ösztöndíjak. [...] Csak az emberkén múlik.” (91-INT, elméleti tanár)

Többen a szegények rossz anyagi döntéseinek oldaláról közelítik meg a kérdést:

„Kapják ezeket a segélyeket, [...] mindig mondják, hogy holnap már jön a nem tudom mi. [...] Ha pénz van, akkor minden van! Igen ám, csak hogy egy a baj: megkapják a segélyeket, aznap már nincs belőle semmi. Mert ugye amit már addig összeszedett

¹⁰⁰ A megszólaló a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókról beszél. (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § (25)) 2016-ban az alsó középfokú szakképzésben tanulók több mint 16%-a sajátos nevelési igényű tanuló volt.

kölcsönöket, azt ki kell fizetni, vagy már belemegy egy olyan spirálba, amiből nagyon nehéz kimászni. Tehát mindig csak szedi össze az adósságot és a végén belefullad.” (72-INT, gyakorlati tanár)

A leválogatás jelensége

Nem meglepő eredmény, hogy a megkérdezett vállalati aktorok többsége a legjobb alkalmazottakat, beosztottakat, kollégákat szeretné magának. (vö: Horn 2014:984) Általában ők azok, akik vélhetően a duális rendszer közbenjárása nélkül is találnának állást, azok pedig, akiknek hátrányaik miatt igazán nagy szükségük lenne a munkában való helytállás élményére, a leválogatás jelensége miatt könnyebben kieshetnek.

„A komolyakat válogatjuk mi úgy, hogy lemegyünk és elbeszélgetünk a tanulókkal, igazából a lehetőség bárkinek adott, ha odajön és az interjún részt vesz, gyakorlatilag hasonló, mint egy állásinterjú, elkészítettünk velük egy próbafeladatot, kicsit elbeszélgetünk velük, hogy mire számíthatunk. [...] Meg olyat nem nagyon szeretnénk elhozni, aki csak melegedni akar ide jönni és tök motiválatlan és eeeh [fanyalogva húzza a száját], ezzel mi nem akarunk foglalkozni.” (44-INT, mester)

„Nem kerülnek ide már olyanok [azaz motiválatlan diákok]. Mikor ide jönnek, én nagyon elbeszélgetek velük és a szülei előtt is, ha pont úgy jönnek, és ha látom a gyereken, hogy olyan, akkor nem tanácsolom, hogy ide jöjjön. Tehát nem akarom, hogy csalódjon. Tehát már eleve az egy szűrő. és van olyan, aki nem is jön utána ide. Nem úgy beszélem meg, hogy megsértsem a gyereket, vagy megsértsem a szüleit, de elkezdek beszélni a követelményszintekről, hogy hogy kell ide jönni, hogy kell itt lenni, mit kell csinálni. [...] Hogy mi a hobbija, hogy ez nem olyan. Hogy itt mindig kell lenni. [...] Mondjuk, hogy kiknek dolgozunk, [...] például a Rolls-Royce-nak, a repülőgép turbinagyártó cégeknek készülékelemeket csinálunk [...] és hogyha megijed, az is egy szűrő.” (113-INT, mester, munkaadó)

A Kamara egyetlen gazdálkodó szervet sem kötelezhet arra, hogy motiválatlan és/vagy rosszul szocializált, esetenként pszichés gondokkal is küzdő tanoncot alkalmazzon. Utóbbiak között nagyon magas a zárványokban élő, kevés és rossz minőségű *gyenge kötással* rendelkező fiatal, akik számára hátrányaik miatt csak a kevésbé vonzó gyakorlati helyek állnak majd nyitva, melyek jó eséllyel a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges tudás átadásában is visszafogottabb eredményeket érnek majd el a tanulónál.

„Az a célom, hogy legyenek diákok, mert le akarom válogatni belőle a java munkaerőt. Most kerülgethetjük, de ez a lényege a történetnek. Nem vagyok hülye, hogy másnak valakinek szeresse képezni. [...] Mi a problémás diákokat leépítjük, mi nem vagyunk ezekre felkészülve, hogy ezzel foglalkozzunk. [...] Volt egy sátánista gondolatokat valló fiatalember, aki elég sajátos viselkedéskultúrával állt elő, mi megmondom őszintén, eltanácsoltuk. Mi nem tudtuk kezelni. Volt még egy, aki agresszív volt, nekiment itt a társainak, nekiment a mestereknek, őt is eltanácsoltuk. Volt egy harmadik, aki munkavállalóként is itt maradt egy darabig, ő viszonylag jó családból érkezett, de a szülők válása annyira megviselte, hogy mindenféle tudatmódosító szereknek a bűvöletébe került és vele volt sajnos mentős ügyünk is, rendőrségi ügyünk is. Sajnáltam, mert amúgy szakmailag ügyes volt.” (115-INT, munkaadó)

„Mindenki minden esetben arra törekszik, hogy a letehetségesebb diák, kézügyességből, elméletből, hogy az legyen az övé. És ugye ilyenkor a selejtet kiseperjük. De ez mindenhol így van.” (75-FO/2, mester)

„A gyerekek egyharmada az nem vihető be egy komoly cég gyártósorára. Per pillanat úgy történik, hogy válogatás van, kiválogatják a legjobb tanulókat, értelemszerűen domináns helyzetben vannak ezek a cégek, próbálják kiszűrni a legjobb diákokat és azokkal dolgoznak. És ott marad a kétharmad. [...] A nagy cégek, akik az iskolával olyan kapcsolatot tudnak ápolni, már válogatott diákokat kapnak.” (93-INT, mester)

A szakszervezetek szerepének visszaszorulása

A képzés jövőjét érintő komoly veszély, hogy az munkavállalói érdekérvényesítő szervek jelenleg szinte egyáltalán nem hallathatják hangjukat sem az oktatással, sem a fiatalok munkába állásával kapcsolatos kérdésekben. Az osztrák modellel ellentétben hazánkban a törvényi szabályozás változásai nyomán a szakszervezetek teljes mértékben kiszorultak a duális képzés alakításából, az azzal kapcsolatos döntéshozatali folyamatokból.¹⁰¹ (08-INT, szakszervezeti vezető)

¹⁰¹ Kordás László, a Magyar Szakszervezeti Szövetség elnöke. 2010 óta a szakszervezetek a társadalmi párbeszéd más területein is visszaszorultak, működésük fokozatosan ellehetetlenül. Lásd: a sztrájk törvénnyel kapcsolatos hazai helyzetet (Bércs 2016).

7.2 A motivátlanság

A következőkben a teljességre törekedve bemutatom azokat az okokat, melyek kutatásom alapján a diákok motivációvesztése mögött meghúzódhatnak. Látnunk kell, hogy e kérdésben (is) borzasztóan összetett jelenséghalmazról van szó. (Bakó – Lakatos 2015) Ezek után rátérek a motivációvesztés következményeire.

7.2.1 A motivátlanság megnyilvánulási formái

A tanulók motivátlansága többféle alakot is ölthet: a teljes passzivitás, a részvétel „imitációja” és a bomlasztás. Kérdés, hogy a destruktív magatartás valóban megnyilvánulása és nem inkább következménye-e a motivátlanságnak; ebben az interjúalanyok meglátásaira hagyatkoztam. A teljes passzivitásról így beszélt egy gyakorlati tanár:

„Nem is jár rendesen gyakorlatra, de ha el is jön, annak sincs sok értelme. Leül az asztalhoz, hiába kiadom neki a feladatot, elmagyarázom neki a feladatot, mert le van maradva, a többiekkel már régen túlvagyunk azon a részen, és akkor egyszerűen nem tudom kezelni. És akkor utána már jön a fáj a fejem, fáj a hasam, hányingerem van, mennék az orvoshoz, tanár úr. Nem tudom itt tartani, írnom kell neki kilépőpapírt. [...] És akkor elmegy az orvoshoz és hoz egy igazolást, hogy ő beteg volt.” (72-INT, gyakorlati tanár)

A passzivitás egyik formája a – rendszerszinten problémát jelentő – lógás. A jelenséget vállalati aktorok szavai világítják meg:

„Nálunk tavaly megcsinálta egy tanuló, hogy nap közbe bement az öltözőbe, 11-kor felöltözött és elment. – Az minálunk a munkaszerződés felbontása. – Másnap már nem is kellett jönnie. Elüti az autót, meghal, bármi történik, már rögtön műszakvezető, üzemvezető, a cég, hát egyszerűen nem hiányzik nekünk egy ilyen. És ugye ezek a gyerekek után jönnek a támogatások, sok összetett dolog és nincs felelősségérzetük.” (75-FO/ 3,2,3, munkaadó, mester)

„Bejön ide egy jól szituált anyuka, mondja, hogy két hete nem volt gyakorlaton a gyerek, ne haragudjunk már, mondom, nem haragszom, meg fog bukni. Jaj, de hát így, meg úgy. Akkor tessék mondani azt a tragédiát, hogy mi miatt nem jár, azt akkor hátha. Hadd gondoljam tovább, mondom, apuka úgy megverte otthon a gyereket, hogy nem tud jönni? Mert akkor rögtön leigazolom. [...] Magyar gyerekről beszélünk. 16–17 évesen szerelmi bánat miatt két hétig nem járt, és a szülő ezt elnézi.” (83-FO/4, művezető)

Azt a jelenséget, hogy a tanulók egy része minden meggyőződés nélkül, mintegy részvételt „imitálva” tölti el a napot, így írta le egy mester: *„Tengenek-lengenek a műhelybe, ha látom, csinálgatja, de már az órát nézi, hogy mikor enged el a L. bácsi.”* (43-FO/2, mester)

A romboló attitűd általánosnak tekinthető, és az igazán jó képzőhelyek kivételével mindenütt, az iskolákban és az üzemekben is jelen van:

„És akkor nem hogy ha nem érdekli, nem csinálja, leülne, hanem még a kárt. Összekarcoljuk a satupadot. Leverem a festéket róla. A kalapáccsal ő unalmába azt ütögeti. Mondom fiam, azt üsd, a munkadarabot üsd, amit ütni kell. [...] Jó mondom, édes fiam [...], öltözz át, átöltözött, adtam neki festéket, ecsetet, rakd rendbe, amit elkövettél, rombolást.” (72-INT, gyakorlati tanár)

Egy észak-magyarországi fókuszcsoporthoz a diákok elmondtak egy történetet, miszerint egy társuk a G. Kft.-nél felborított egy étkezőasztalt, ezért kirúgták. Az összekoszolt fal és egy megrongált mikrohullámú sütő miatt még egy jelentős összeget is levontak a béréből, pedig utóbbiakat a diákok tudomása szerint nem a megbüntetett fiú követte el. D., a fókuszcsoport résztvevője igazságtalannak tartotta társának kirúgását. Elmondása szerint a jelen lévő diákok egybehangzóan állították, hogy együtt borították fel az asztalt, de csak az említett tanulót bocsátották el. Kérdésemre, hogy miért fogtak rombolásba, D. így válaszolt: „Nagyon jól éreztük magunkat, megjött a kedv.” (8B-FO/1, hegesztő tanuló) Érthető, hogy egy termelőüzemben nincs lehetőség annak részletes feltárására, hogy mikor melyik tanuló követi el az eredményében látványos kihágást. A cég adott esetben gyors döntést hoz, hogy mielőbb helyreálljon a rend. Általánosságban elmondható, hogy a válaszadók értetlenül állnak egyes tanulók romboló magatartása előtt, és úgy emlékeznek: bár fiatalon ők is elkövettek apróbb csínyeket, az öncélú rombolás néhány évtizede még nem volt jellemző.

A felnőtt válaszadók szinte kivétel nélkül romló tendenciát látnak a diákok motiváltságát illetően. Így foglalta össze ezt egy gyakorlati tanár:

„Az, ami mi annak idején volt az oktatásban a tanulók elkötelezettségében és szakmaszeretetben, szakmabecsületben, azt ma már nagyon nehezen lehet megtalálni. Annak idején ez úgy történt, hogy egy átlag mondjuk 20–25 fős osztályból három tanuló volt, vagy négy, vagy maximum talán öt, aki nem oda való volt. Manapság ez a történet ez pont fordítva van. Én úgy gondolom, hogy a mostani osztályokból nagyon sokan nem tudják, hogy mit szeretnének és hova kerültek.” (12-INT, gyakorlati tanár)

A válaszadó aktorok és diákok fele szerint a motiváció nem függ össze a szegénységgel:

„Feladatokért szinte könyörögni kell, hogy megcsinálja, házi feladatot néha csinálnak, de az is csak másolás, de a hülyeséget is lemásolja, semmi gondolkodás, lehetőleg minél kevesebb energia-befektetéssel. És ez nem függ össze a szegénységgel, nem szegénységgel. Ez ilyen mai világszemlélettel függ össze szerintem.” (91-INT, elméleti tanár)

7.2.2 A motivátlanság okai

A legtöbb panasz tehát a diákok motivátlanságára vonatkozóan hangzott el a kutatás felnőtt résztvevőitől, de – talán szokatlannak tűnő módon – maguk a diákok is gyakran hozták szóba ezt a problémát magukra és diaktársaikra vonatkozóan, mint az iskolai munkát hátráltató problémát.

A motiváció hiánya számos dologgal magyarázható. Tény, hogy az oda vezető okok és folyamatok némelyike a szegénységből érkező diákokat erőteljesebben érinti, kétségtelen, hogy a rossz szociális helyzet hozzájárulhat a képzésben jelen lévő fiatalok motivációvesztéséhez. Tekintve azonban, hogy disszertációmban a szegénység által veszélyeztetett és nem veszélyeztetett diákok motivációi közötti különbségeket vizsgálom, illetve hogy a problémához szervesen kapcsolódó legmarkánsabb jelenségeket a veszélyek között már bemutattam, e helyütt inkább azokat a jelenségeket taglalom, melyek – bár az előbbiekkal az előfordulás gyakorisága és intenzitás szempontjából összefüggenek – nem csak a szegény diákokat érintik.

Általános érdektelenség

A problématerkép felrajzolása során a felnőttekkel lefolytatott interjúk mindegyikében szóba került a diákok *általános érdektelenségére*, mint a tanulás, fejlődés és együttműködés legkomolyabb akadálya.

A középfokú duális képzésben részt vevő korosztályra minden egyéb körülménytől függetlenül is jellemző a csaknem minden – az érdeküket hosszútávon szolgáló – tevékenység iránti általános érdektelenség. (Tari 2012) Ennek okai lehetnek a társadalomban egyre szaporodó családi problémák (válások, bedőlt lakáshitelek, a szülők kényszerű külföldi munkavállalása, az ezekből fakadó általános bizonytalanság, szorongás, stb.), de az információs káosz, és az annak nyomán a fiatalokra nehezedő FOMO¹⁰² nyomás, illetve az

¹⁰² A magyar nyelv a jelenség leírására az eredeti, amerikai eredetű mozaikszót használja (FOMO), melynek feloldása *fear of missing out*, jelentése pedig *a félelem attól, hogy kimaradunk valamiből*. A jelenség

ezekre nem, vagy csak nagyon lassan reagáló oktatási közeg. A vizsgált fiatalok – kortársaikhoz hasonlóan – szeretnék az őket körülvevő események fősodrában lenni, ismerőseik – vagy akár ellenségeik – online megjegyzéseire minél gyorsabban reagálni, ezért – mint azt a beszélgetések során is tapasztaltam – okostelefonjukat szüntelenül használják. Így beszéltek erről a tanárok:

„Az a legnagyobb probléma, ez a digitális világ. Mert munka közben is a Facebookot nyomja, meg a játékot. Mindenhol a telefon. És ez ellen nem nagyon tudunk tenni. Ez mindenhol probléma, kis cégnél, nagy cégnél.” (91-INT, elméleti tanár)

„Mindegyiknél okostelefon, kihangosító dobozzal, én ezt úgy kezelem, hogy reggel, amikor bejön, van egy ilyen szép kosárkám, tessék értéktárgyat, telefont belerakni, hogy akinek gyűrű, karkötő, ilyesmi ugye műhelybe nem lehet, azokat is szépen belerakni, azokat én beviszem és elzárom. És amikor a gyakorlatnak vége, visszakapod. Na de engem fognak hívni! Majd akkor meg fognak találni, amikor végeztünk. Mert elvonja a figyelmét. Úgyis a telefonnal játszik!” (72-INT, gyakorlati tanár)

A vizsgált korcsoportra minden korábbi generációnál jellemzőbb a türelmetlenség. (Jancsák 2012) *„A szülők, a pedagógusok, az ifjúsági munkások, a szabadidő-szervezők, stb. arról számolnak be, hogy a gyermekek és a fiatalok türelmetlenek maguk felé és az életkereteik által körülrajzolt világ (pl. társak, felnőttek, társadalmi intézmények) felé is. E türelmetlen nemzedék megjelenésének magyarázata lehet az, hogy a felgyorsult világban a fiatalok élete próbálkozásokból, bukásokból és újrakezdésekből áll, ezzel együtt pedig nehezen nyílnak meg egymásnak, a kiszolgáltatottság tudata, az állandó identitás-keresés befelé fordulóvá és sebezhetővé teszi őket.”* (Jancsák 2012:22) Problémáik, konfliktusaik megoldásához gyakran hiányoznak számukra a követhető példák. (Uo.) A tanulás az értékrendjükben már közel sem tölt be olyan szerepet, mint az a korábbi generációk esetében tapasztalható volt, sőt, az elvárásokhoz igazodó „stréberek” lenézése gyakran a kívánt csoporthoz tartozás feltétele. (vö: N. Kollár 2015:155)

Az érdektelenség és az iskolai siker, mint érték háttérbe szorulásának irányába hat a jövőkép hiánya,¹⁰³ valamint az egyén azon tapasztalata is, hogy az iskola nem készít fel az életre,

magyarázata szerint a FOMO készteti a fejlett országok egyre több lakosát arra, hogy magánélethez való igényeiket háttérbe szorítva életük minél több mozzanatát megörökítsék és láthatóvá tegyék közösségeik tagjai számára. A jelenség a fiatalabb korosztályokban jelenik meg a legerőteljesebben, de a problémával küzdők átlagéletkora egyre magasabb annak ellenére, hogy egyre több gyermekkorú is érintett. (Przybylski 2013)

¹⁰³ „A jövőkép építése és követése fontos személyes kompetencia: „Az egyéni életpálya sikeres és folyamatos alakításához, menedzseléséhez megfelelő tudásra és készségekre van szükség. E készségeket és ismereteket

valamint hogy sem az ott szerzett tudással, sem pedig anélkül nem lehet megélhetést biztosító munkához jutni. Ez azért sarkalatos pont, mert jelen helyzetben a fémipari szakmák gyakorlatilag az ország minden pontján, és egész Európában keresettek, de a kutatás során világossá vált: a szocializációs hátrányoktól szenvedő, adott esetben roma jegyekkel és/vagy a szegénység látható jeleivel élő fiatalok megfelelő végzettség mellett sem jutnak olyan könnyen képességeiknek megfelelő munkához, mint azok, akiket hasonló okok nem hátráltatnak.

Az érdektelenség oka lehet az is, hogy az iskola és a diák „elbeszél” egymás mellett: különösen a rossz szociális háttérű diákok esetében igaz, hogy az iskolai feladatoknál sokkal komolyabb, megoldásra váró, de többnyire megoldhatatlan feladataik vannak magánéletükben. Ezek közé sorolható családjaik kilátástalan anyagi helyzete, melyen a tanulók éjszakai munkavállalással, és – nem ritkán – különutas megoldásokkal tudnak csak segíteni, vagy az elégtelen lakhatási körülmények, amik még akkor sem teszik lehetővé az otthoni tanulást, ha a tanuló erre egyébként motivált lenne. *Általános érdektelenség* tekintetében azonban nincs különbség a szegénységből és a jobb anyagi helyzetből érkező diákok között.

„Még a táppénzes papírt se képes behozni, elfelejti. Annyi kellett volna, hogy bejöjjön vele és akkor megkapja a teljes munkabért. De nem. Pedig ők azok, akik tényleg szegények. – Él a mának szemlélet van. Ma van, hogy holnap mi lesz, az nem számít.”
(75-FO/1,3, mesterasszisztens, munkaadó)

„Az ő [egy tehetős családból származó tanulójuk] helyzete megengedné azt, hogy jó szakember legyen, de vagy nem érdekli, vagy közömbös a szakma iránt, vagy lustább.”
(43-FO/2, mester)

„Számталanszor tapasztalom, hogy többszöri felszólítás után apuci-anyuci elhozza ide a gyereket autóval, a gyerek az aulában megvárja, figyeli, elment [a szülő] és már megy is ki ő is. Nem a szegénységen múlik ez a dolog, hanem a nem érdekli.” (112-INT, gyakorlati tanár)

„Ezek a gyerekek a kettessel akarnak megelégedni, nincs olyan igényük, hogy ne legyen kettes, legyen inkább hármas. [...] menet közben megstoppolhatod a fenekén a nadrágot. És jó környezetben van, [...] de olyan lusta, mint a föld. – [...] Jó

környezetből jönnek, de nem kapták meg azt az apai pofont, valamikor akkor, amikor kellett volna, és ebből adódik, hogy ők elkanászodtak.” (43-FO/2,3,2, mester, munkaadó)

„[...] nincs is jövőképzete. Én látom, hogy néha nem találkozom rövid távú, meg hosszú távú tervvel a gyerekeknél.” (42-INT, mester)

A diákok nagy része annyira közömbös, hogy még a tanulói juttatások sem ösztönzik őket, bár az ellenkezőjére is akad példa:

„Hogy egy tizedet javítson, és akkor magasabb ösztöndíjat kap. De arra nem volt képes, hogy egy félórás feladatot megcsináljon érte.” (51-INT, elméleti tanár)

„A pénz se motiválta. Annak ellenére, hogy tudta, hogy az ösztöndíja emelkedik, hogyha egy kicsit tanul. Hozzáteszem, hogy a K-i iskolában azért nem olyan eget rengetően magas elvárások vannak, amik teljesíthetetlenek. Aki egy kicsit erőlködik, tényleg nagyon nem kell, ne képzelj olyat, órán odafigyelne, meglenne a 3,6-os átlag, már kapna emelést, de nem, ez sem motiválta. [...] Aki ott megbukik, ott már komoly problémák vannak.” (44-INT, mester)

„Amikor félév közeledik, vagy év vége közeledik, bizony azért a néhány tizedért is harcolnak. Tehát mennek a tanárhoz, hogy tanár úr, én szeretnék egy jeggyel jobbat, mert tudja, hogy azzal az egy jeggyel egy tizedet ugrik az átlaga és 5000-rel többet kap. Ez nem mondom, hogy általános, de nem ritka. Fontos nekik az az 5000 forint is. És hogy ez magának, vagy otthonra, vagy azért magának, mert otthonról nem kap és így neki több van. De ez nem azt jelenti, hogy a félév során ő folyamatosan odatette volna magát, hanem már a végén, amikor észbe kap, hogy kellene az egészet egy kicsit korrigálni. Tehát igen, érdekli, de a megoldást nem abban látja, hogy végig tanulok, és akkor meglesz a végeredmény.” (111-INT, elméleti tanár)

A kutatás eredményei szerint az általános érdektelenség nem anyagi depriváció kérdése, hanem kortünet. Egy a tanoncképzésben részt nem vevő vállalkozó így beszélt erről:

„[...] nem ismerek olyan 35 év alatti fiatalot, akit bármi is érdekel. Többdiplomás fiatalot, aki videojátékokkal tölti az idejét, viszont többet is. Nagyon lassan érnek meg a fiatalok. Nagyon nehéz ma olyat találni, aki kereket akar le- és felszerelni a tűző napon. El vannak kényeztetve, a szüleikkel élnek, megvan a márkás ruha, meg van töltve a hűtő.” (07-INT, munkaadó)

Éretlenség

A felnőtt résztvevők mindegyike külön kérdés nélkül is megemlítette, hogy a gondjaikra bízott tanulók elképesztően éretlenek. A fent bemutatott általános érdektelenség is ezzel lehet összefüggésben. A tanoncképzés régi-új rendszere ráadásul a korábbi, 2+2 éves képzésben jellemzőnél alacsonyabb életkorban tereli komolyságot és elköteleződést követelő környezetbe a tanulókat. Az alapképzésben részt vevő tanulókról minden felnőtt interjúalany úgy nyilatkozott, hogy kevés kivétellel mindannyian annyira éretlenek, hogy semmilyen összetett, potenciális kárt okozni képes vagy veszélyes feladatot nem lehet rájuk bízni. Ideális esetben *a tanuló csak akkor kerülhet ki a munkahelyre, ha arra minden tekintetben felkészült* (Tóth 2012:127). A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy csak nagyon kevesen tekinthetők felkészültnek azok közül, akik külső gyakorlati helyszínre kerülnek. A kompetencia hiányának megélése szintén motivációvesztést okozhat.

A tanulók jelentős hányada még a szakmai vizsga után is éretlen ahhoz, hogy munkavállalóként helytálljon:

„Elvileg, ha minden jól megy egy fiatalember életében, azt is mondhatjuk, hogy még a tizenhetet be se tölti, amikor megvan már neki a szakmai bizonyítványa. Ezek a fiúk meglátásom szerint, megítélésem szerint fizikailag, agyilag nem alkalmasak, hogy tizenhét évesen kikerüljenek egy gyárba. Éretlenek. Tisztelet a kivételnek. Nincs meg a gondolkodásmód” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

„Ez a 3 év azért kevés, mert nincsenek még megérve. Nagyon éretlenül kerülnek ki.”
(75-FO/2, mester)

Megfigyelhető volt, hogy az idősebb tanulók – akár ugyanabban az osztályban tanulva is – jóval érettebbek fiatalabb társaiknál, e tekintetben akár egyetlen év is nagy különbséget eredményezhet. Az igazi vízválasztót azonban az érettségi jelenti. Akik érettségi után választják a szakképzést, nem csak életkoruknál, hanem ismereteiknél fogva is összehasonlíthatatlanul könnyebben taníthatók. (vö: Vámosi 2017:128) Ráadásul ők célirányosan választott képzésben vesznek részt és sokkal tudatosabban haladnak, így sokkal motiváltabbak is, mint fiatalabb társaik.

Az érettségizett, érettebb diákok közül is kiemelkednek egy az észak-alföldi régióban felvett fókuszcsoporthoz képest a kárpátaljai résztvevői. A fókuszcsoporthoz (7B-FO) felvétele után újabb interjút rögzítettem erről mesterükkel, aki szintén úgy ítélte meg, hogy ők sokkal érettebbek

anyaországi társaiknál, motiváltabbak és a tanulás felé is összehasonlíthatatlanul elkötelezettebben fordulnak. A beszélgetés során a diákoknak ez a csoportja sokkal türelmesebbnek, udvariasabbnak és nyitottabbnak bizonyult. Ugyanez jellemezte az egyik dél-dunántúli csoportban megjelent, még nem érettségizett, szintén kárpátaljai fiatal (0D-FO/10) és egy már érettségizett kárpátaljai diákot egy észak-magyarországon felvett fókuszcsoporthoz (8B-FO). Következtetések levonásakor azonban érdemes óvatosságnak lennünk: egyfelől azért, mert a kárpátaljaiak mindössze 6 főt tesznek ki a megkérdezett mintegy 97 diákból, másfelől pedig azért, mert helyzetükből adódóan olyan diákokról van szó, akik bizonyítottan elég mobilisnak, családjuk pedig elég tehetősnek és elkötelezettnek bizonyult ahhoz, hogy eljőjön otthonról, illetve gyermeke otthonától távoli tanulására áldását adja. A határon túliak tehát egy válogatott csoportot képeznek, amelynek tagjai saját közegükben feltehetően a tehetségesek közé számítanak.

Életkorról beszélve a fegyelmezés tekintetében is nagyok a különbségek. *„A 15 éves gyerekek még gyerekek. – Hogyha egy napi szintet lebontok, akkor mondjuk fele ez a pedagógiai nevelés része a dolognak, és csak utána lehet a szakmázást.”* (43-FO/1,3) Kisebb fegyelmezési gondok még a fókuszcsoporthoz felvételekor is akadódtak, pedig azok a diákokat érdeklő témákról, oldott hangulatban és a tevékenységben legalábbis jártas kutató vezetésével történtek. Órák alatt az iskolák folyosóin járva és a termekből kiszűrődő zajt hallgatva pedig egyértelmű volt: a pedagógusoknak nincs könnyű dolga. Felnőtt válaszadók így nyilatkoztak erről:

„Volt már, aki eltanácsoltunk, volt már, akit fegyelmeztünk. Na, most nem lehet fegyelmezni a mai világba, mert ha egy tankör nyolc fő alá csökken, akkor az iskolába is megszűnik az egész. Akkor a többi 7 se járhatna úgymond iskolába. És mindenki azon van, hogy lehetőleg maradjon meg az a nyolcas tankör. Tehát a fegyelmezésnek ilyen értelemben nagyon nagy korlátai vannak. Volt, akinek már megmondtam, hogy ez a gyerek nem ide való, akkor bejött az édesanyja, idejött az iskolaigazgató, idejött az iskolából még két ember, nem tudom, kik voltak, nem az iskolarendőrség [nevet], hogy most én hogy képezem. És akkor elmondtam az anyukájának szemtől szemben, hogy drága asszonyom, addig örüljön, amíg én ezt megmondom a gyereknek és követelek tőle, mert akkor addig van, ahol tudja, mi a határ. Mert ha ezt otthon, önnel fogja csinálni, akkor... És akkor valahogy elfogadta az asszonyka, de ez nem lett végül szakember, kisodródott innen.” (113-INT, mester)

„Volt olyan diák, aki rajzolt egy kockát a lap aljára, odairta: ez a kettes helye. Hát, ha én ilyet írtam volna az iskolába, agyonvert volna a tanár, pedig én nem rég jártam iskolába. Az a tanár még mindig ott van, de mondja nekem, Zoli, én nem merek szólni! Megvárom, míg abbahagyja a telefonálást, különben megvernek szünetbe. Megkérdezem: folytathatom az órát? Igen, akkor folytatom. Hogy mernék rászólni, aszongya, kétszer akkora, mint én! Meg is verne!” (83-FO/1, mester)

Társaik fegyelmezetlensége a szabálykövető diákokat is zavarja:

„Nem tudjuk őket a mi szintünkre felhozni, mert beülnek hátra, bolondoskodnak. [...] Azon csak ők tudnak változtatni. – Mi nem tudunk rajtuk változtatni. Iskolában is mondjuk neki, üljenek előre, figyeljen, mert hátul, a sarokba, ott kiabálnak egymással.” (7B-FO/1,4, hegesztő tanuló)

Érettség és a fegyelmezési gondok tekintetében nem találtam különbséget sem a tanuló feltételezett szociális háttere, sem pedig etnikai hovatartozása szerint, ahogy a felnőtt válaszadók többsége sem:

„Nem tudom különválasztani a mélyszegénység problémáját a szellemi sötétségtől. És ez nem feltétlenül függ össze az anyagi helyzettel. A szellemi sötétséget úgy értem, hogy vagy bunkók veszik körül és ő maga is azzá válik, vagy olyan mértékű a reménytelenség a családban, hogy ez átsüt a srácon.” (11-INT, elméleti tanár)

„A kormány ingyen tankönyveket ad most már mindenkinek, és akkor meglepődve tapasztalja a tanár, hogy száll felé a repülőgép, mert meghajtotta a gyerek és beledobta a szájába. Most akkor mit adjunk neki, hogy leküzdje a szegénységet? Adunk neki ingyen tankönyvet, amivel nem tud elszámolni, sőt, repülőgépet gyárt belőle. Nem a szegénység a baj.” (112-INT, gyakorlati tanár)

„Most ha nagyon aljas akarnék lenni, akkor azt mondanám, hogy a pedagógusszülők gyerekeivel van a legtöbb [gond]. De ez csak saját tapasztalat.” (115-INT, munkaadó)

Megjegyzem, hogy semmiképp nem a fegyelmezetlenség számlájára írom, ha valaki az indokoltnál hangosabban fejti ki álláspontját, még ha ez egy pedagógus oldaláról nézve – egyébként érthetően – oda sorolódik. A sok „problémás” tanulónál előforduló jelenség ugyanis tapasztalataim szerint – a szocializációs hátrányok mellett – akár a kisgyermekkorban az elégtelen lakhatási körülmények nyomán gyakori, kezeletlen fül-orr-gégészeti betegség

maradványa, akár (sok testvér és unokatestvér között felnőve) az otthoni érvényesülés egyetlen – ám az iskolában jogosan kifogásolt – módja is lehet.

Túltámogató családi háttér

A motiválatlanság oka lehet az is, ha egy fiatalnak egyáltalán nem kell megdolgoznia azért az életszínvonalért, melyért társai és azok családjai komolyan megküzdnek, illetve annak tudata is, hogy várhatóan a jövőben sem kell különösebb erőfeszítéseket tennie. A magasabb érdekérvényesítő képességű családok gazdasági és kulturális tőkéje, valamint jobb minőségű *gyenge kötései* – ha nem is biztosíthatják, de – jelentősen megkönnyíthetik gyermekeik előmenetelét és tompíthatják az esetleges sikertelenségek okozta károkat. Más szóval, a magas munkaintenzitású, módosabb családok kapcsolati hálójuk révén könnyebben elérik, hogy gyermekeik az elérhető legjobb gyakorlati helyekre kerüljenek és azt is, hogy – bárhogya is szerepeljenek az iskolában vagy gyakorlati helyükön – végül szakmájuknak megfelelő és/vagy magas hozzáadott értékű munkát (értsd: nem segédmunkát vagy betanított munkát) kapjanak, ha máshol nem, a családi vállalkozásban. A túltámogató háttérű és a nehezebb sorsú diákok hozzáállásbeli különbségeiről így beszéltek a résztvevők:

„A jobb helyzetben levők inkább félvállról veszik a dolgokat, mint azok, aki úgy nőtt föl, hogy esetleg a családjában is volt, aki kétékezi munkás volt. Ők nagyobb becsülettel állnak hozzá ehhez a szakmához is.” (124-INT, mester)

„Volt példa, aki jó közegből jön, pont ezért semmi motiváció, nulla motiváció, nem agilis, nem ügyes, nem okos, genetikailag úgy, emberileg mindenre alkalmas lehetne, de mivel teljesen motiválatlan, használhatatlan, és eszembe nem jutna, hogy állást ajánljak neki és nem fektetek bele energiát, ha benne az alapigény sincs meg arra, hogy bármit is tegyen az egészért.” (115-INT, munkaadó)

A részt vevő felnőttek nagy tisztelettel beszéltek azokról a tanulóikról, akik nehéz helyzetük ellenére sem veszítik el motivációjukat:

„Van olyan, ahol az anyagi helyzet azért eléggé szoros és mégis valami hajtja a fiatalot, tehát van benne valami becsvágy, hogy meg akarja mutatni, hogy ő akar valaki lenni, ő ki akar ebből kerülni, tehát van ilyen is. Ahol nagy a jólét, ott nehezebben jön ez elő. Tehát ahol mindent megkap, nem kell érte tenni semmit. Nem tudja a pénznek az értékét. Nem is a pénznek, a munkának. Tehát hogyha valaki dolgozik, akkor tudja, mit kell azért tenni, hogy valamit megszerezzen.” (113-INT, mester)

„Tudom, hogy az ösztöndíjának a java kajára megy el. De itt van és csinálja. Akinek jobb az anyagi helyzete, és apuci, anyuci majd finanszíroz, azok nem foglalkoznak vele, nem tanulnak, nem készülnek, ha meglesz a kettes, meglesz, abszolút nem inspirált abba, hogy ő hárm-as-négyesért ke-pesszen. Az anyagi helyzet nem kéne, hogy befolyásolja [a motivációt]. A gyerek el tudja érni, hogy önmagát finanszírozza már középiskolában, szülői támogatás nélkül.” (121-INT, elméleti tanár)

„Érdekes, hogy azok a gyerekek, akinek a szülői nehéz munkával, nehéz körülmények között, mindenféle dolog által nehezítve, betegségek, családi viszonyok, tehát mindenféle olyan dolgok, amikre nem vagyunk hatással, tehát olyan gyerekek, akinek a szülei ilyen módon működnek, ott általában nagy százalékban a gyerek mutat némi alázatot a dolgok iránt.” (115-INT, munkaadó)

A gyermeket túltámogató családi háttér kapcsán is megjelenik az etnikai jelleg:

„Sokszor nehezebb a többséggel, mint a kisebbséggel. Mondjuk így. Mert a többségi az visszaél valamelyest a helyzettel, hogy ő magyar, most mondjuk ki akkor, hogy ő magyar, még ugye a cigány tanuló egy kicsit meghúzza magát. – Meg azt érdekli. Meg újdonságot lát, amit előtte nem látott. – Úgy látja a vasat, hogy nem csak MÉH-telepre visszük, lehet belőle csinálni mást is. – Most magasba végzett munkához hoztam be felszereltséget és ők [a rosszabb anyagi helyzetű tanulók] voltak az elsők, akik hadd próbáljam már fel. Heveder, ötpontos beülő, tegnap itt lógtak és egymásnak, hogy akkor én most beakasztom neked, ugye ott áll az ember mellettük, a lába mindegyiknek egy fél méterre volt a földtől és akkor milyen érzés, mikor zuhansz. Élvezték. – Ez egy poén volt nekik, mert láttak egy olyan dolgot.” (75-FO/2,1,2,1,2, mester, mesterasszisztens)

Kényszerpályás szakmaválasztás

A tanulók tudatos szakmaválasztása a sikeres duális képzés egyik alapfeltétele (Farkas P. 2016:9). Ennek hiánya azonban a tanulók rendszerben maradását veszélyezteti. A fókuszcsoporthoz során minden alkalommal fény derült rá, hogy a tanulók egy részének (időnként többségének) szakmaválasztása nem tudatos döntésen alapult, a diákok előzőleg nem voltak tisztában azzal, mit tartalmaz a képzési csomag, amit végül kaptak és időközben döb-bentek rá, hogy nem felel meg számukra a képzés. (vö: Liskó 2006:167) Különösen a nehéz szociális háttérű és korábban súlyos iskolai kudarcokat megélt diákokra jellemző, hogy a továbbtanulás kapcsán kényszerpályán mozognak: rosszabb tanulmányi eredményeik miatt csak olyan szakmákra veszik fel őket, amelyekre kevesebben jelentkeznek, így amit

választottak, gyakran nem elérhető számukra. (vö: Havas et al. 2002:182, Bauer–Szabó 2009:37)

A nyolcadikosok többségének nincs konkrét elképzelése arról, hogy milyen szakmatípus felé szeretne továbbhaladni (Princz – Bencéné 2016:52). Különösen rossz helyzetben vannak e tekintetben a rossz szociális háttérű diákok, akik szakmaválasztásukkor jellemzően sem a szüleik szakértelmére, sem az – általában ilyen téren csak adminisztrációs tevékenységet kifejtő – tanáraik segítségére nem számíthatnak, ezért pályaválasztásuk általában homályos elképzeléseken, véletlen döntéseken alapul és lényegében a környékbeli iskolák szakmakínálata határozza meg (Liskó 2006:185).¹⁰⁴ A megkérdezett diákok harmadának szájából hangzott el, hogy továbbtanulásában az iskola közelsége is lényegi szempont volt.

Visszas módon a hiányszakmákat választók számára biztosított ösztöndíj is a kényszerpályás szakmaválasztás irányába hathat: a pusztán anyagi szempontú elköteleződés mind a diák, mind a képzőhely és intézmény oldalán csalódások forrása lehet.

„Szakmát is úgy választanak a fiatalok, hogy na ez hiányzik. [Azaz hiányszakma.] Hogy na most hegesztő leszek, mert ott adnak 10 ezer forint ösztöndíjat. Most ennek a végeredménye az lesz, hogy félévkor eljut oda, hogy megbukik. Mert nem érdekli, nem csinálja, hiányzik rengeteget. És automatikusan félévkor vált szakmát. Tehát ugye következő félévkor már nem kapná meg az ösztöndíjat, merthogy az eredménye olyan, hogy nem járna az ösztöndíj, és akkor vált egy másik szakmára, és akkor újra kapja az ösztöndíjat. Tehát ez az ösztöndíjrendszer abszolút nem ösztönzi őket, én például 3-as szint alatt nem adnék senkinek pénzt. Először tegyen le az asztalra valamit. Semmire nem ösztönzi, arra ösztönzi, hogy azt a szakmát válassza.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Az érdeklődési területüknek meg nem felelő képzést a fiatalok érhetően kevésbé motiváltan végzik. (Bauer–Szabó 2009:37) A keresettebb szakmákról „lecsúszott” diákok ráadásul gyakran olyan szakmákba kényszerülnek, amiknek a felvevőpiaca sokkal kisebb, az elérhető munkahelyek kisebb számban, és rosszabb minőségben, perspektívától mentesen vannak jelen. A pályaválasztási tanácsadás alacsony színvonala szintén közrejátszhat az előnytelen választásban. (Uo.) A megszerzett, de nem piacképes tudás pedig a szegénység egyik veszélyforrása. (Győri 2007:374) A kényszerpályás szakmaválasztást így látják a kutatás válaszadói:

¹⁰⁴ Megjegyzendő, hogy Szalai Júlia kimutatta: az általános iskolai tanárok – többségükben – jelentős többletmunkában megnyilvánuló áldozatokra képesek végzős diákjaik optimális irányú továbbtanulása érdekében. (Szalai: 2013)

„Ezek a gyerekek ezekben a szakmákban, ha jó képességűek lennének és jobb anyagi helyzettel rendelkeznének, akkor nem is ezt a szakmát választották volna. És ebbe beilleszkedni, amit nem is akar, meg nem is szeret, nagyon nehéz dolgunk van nekünk. [...] Régen [...] azok mentek [a fémiparba], akik úgy érezték, hogy akarják. Ezeknek ez már kényszerpálya.” (43-FO/2, mester)

„Nem is azért jön ide némelyik, mert gépészlakatos akar lenni. [...] van, aki csak azért jött ide, mert ide tudott bejutni. Tehát elég sok ilyen van.” (51-INT, elméleti tanár)

„Ez volt az utolsó lehetőségem, hogy tanuljak valamit, vendéglátás és turisztikán voltam a keriben és ott megbuktam, aztán következő évben is megbuktam, és aztán jöttem ide. Azért buktam meg, mert nem szerettem. Ha valaki szakmát akar tanulni, akkor jó amúgy. Jól elvagyok.” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

A nem kellően megalapozott szakmaválasztás oka lehet az is, ha a diák még felületesen sem ismeri a választható szakmákat.

„Voltam pályaorientációs előadást tartani, [...] a hetedikesek, nyolcadikosok [...] nem igen tudják a szakmákat se besorolni. [...] Tehát hogy a forgácsolás az fémipari szakma és nincs köze a fához, például.” (12-INT, gyakorlati tanár)

Több interjúalany is hiányolja a tanulók általános iskolai oktatásából a régi típusú, ma már hiányzó technikaórákat, melyek a potenciálisan későbbi szakmaválasztásban is segíthették az iskolásokat:¹⁰⁵ *„Rögtön kiderült, hogy kinek mihez van érzéke, mit szeret.” (12-INT, gyakorlati tanár)*

A fentiek mellett az is komolyan felvetődik, hogy elvárható-e egy tizenévestől olyan hosszú távú stratégiai gondolkodás, ami felülírja a szülei által kialakított életstratégiákat. A tudatos döntések, illetve az érettség és az elköteleződés – fiatalsággal és éretlenséggel kéz a kézben járó – hiányának következményeit egy dél-dunántúli mester szavai exponálják a legjobban:

„Nem tudják, hogy mit akarnak, [...] van például egy olyan gyerekem, név nélkül, aki volt pék, most hegesztő, és még mindig ott tartok vele, hogy másodéves, és bizony még mindig fogni kell a kezét, hogy mit csináljon, mert önmagától ki se találja.” (43-FO/2, mester)

¹⁰⁵ Többek szerint a régi, klasszikus technikaórák a mindennapi életben is nagyon hasznos tudást adtak, aminek hiánya mára fájóan meglátszik a szakmunkástanulókon (is): *„Az, hogy kicsupálta a falból a konnektort és vissza kéne azt az egy csavart tekerni, az neki elérhetetlen feladat. Holott nekünk általános iskola nyolcadikáig ezek alapszolgok voltak.” (112-INT, gyakorlati tanár)*

Hiányzó példaképek

Liskó a szakképzésben tapasztalható alacsony motivációs szintet részben azzal magyarázza, hogy a diákok előtt otthoni, lakóhelyi és ismerősi körükben gyakran nem állnak követendő példaképek. (Liskó 2006:165) *„Számos empirikus család- és tanuláskutatás eredményei alapján tudjuk, hogy a későbbi képességbeli és tanulási sikerek döntő előfeltételeit a család teremti meg. A gyermekek tanulásának egyik fontos módja a példaképektől való tanulás. Ezek a példaképek a környezetükben lévő felnőttek, idősebb társak, mindenekelőtt szülők.”* (Cs. Ferenczi – Csákvári 2015:110) A problémát az iskolai és munkahelyi aktorok is élesen látják:

„Nem a személyre szabott lustaságán múlik. Lehet, hogy egy olyan családból származik, [...] ahol még arra se kelnek föl reggel [a szülők], hogy ellássák, vagy ne adj’ Isten becsomagoljanak neki, de ez [aki becsomagol] is szerintem olyan ritka, mint a fehér holló.” (12-INT, gyakorlati tanár)

A példaképek leépülése kapcsán többen a diákok szabadidejének jelentős részét lefoglaló tévét okolják:

„Amikor azt lehet látni az RTL Klubon, hogy ilyen abnormális, exhibicionista, idióta, magamutogató műsorokban hatalmas összegeket lehet keresni mindenféle tudás nélkül és a hülyeséget emelik piedesztálra, akkor az kevésbé motiváló tényező a fiatalság számára.” (41-INT, elméleti tanár) (vö: Jancsák 2012:24)

„Az a baj, hogy a szegényebb diák se akar dolgozni, ugye azt látjuk, hogy okostelefon, egy virtuális valóság, és az nem a munkáról szól. [...] Nem az a céljuk, hogy ők majd valamikor összekenyjék a kezüket olajjal, hanem egy könnyebb, szebb élet, mint ami a videoklipekből, mert az internetről árad.” (124-INT, mester)

A céges gyakorlat vitathatatlan előnye, hogy a tanulók a mesterek személyében olyan felnőtteket ismerhetnek meg, akiknek viselkedését, értékválasztásait, életpályáját érdemes követni, számukra reális alternatívát kínálhatnak mind az otthon látott kilátástalan, mind pedig a tévében látott elérhetetlen élettel szemben.

„Ez megint azon fog múlni, hogy otthon mit kapott. Aki semmit, az ha lesz is pénze, se lesz. Ugyanott fog kinlódni, mert ez látta ő példának. Nem akar se nagyobb, se előrébb, se semmit. [...] Ha valaki azt látja otthon, hogy megkapjuk a segítyt és elmegyünk, dárídózunk, akkor ő is ezt fogja csinálni. És neki az lenne a fura, hogy megkapja a segítyt, elmegyünk a boltba, megvesszük, ami kell, és ha

marad egy pici, azt eltesszük. De ez megint azon múlik, hogy anyutól, meg aputól mit látsz. Meg a közösségtől.” (44-INT, mester)

A mesterek – különösen a nagyobb cégeknél dolgozók – többségében lényegesen jobban fizetettek az iskolai tanároknál, életükben kevesebb az anyagi bizonytalanság, szabadidejüket változatosabban tölthetik el, mindezek által kiegyensúlyozottabbak is, ami a diákokkal való beszédmodjukon is érezhető. Akaratuk érvényesítésére az iskolai tanárokénál hatékonyabb eszközeik vannak, hiszen egy-egy értékes gyakorlati helyre akár diákok tömegei várakoznak, míg az iskolák a fejkvóta miatti kényszer alatt csak nagyon szélsőséges esetben élhetnek a diák eltávolításának lehetőségével. A szakmunkástanulók ráadásul mindig közelebb álltak a mesterekhez, mint a számukra „értelmiségiként” feltűnő tanárokhoz (Liskó 1997:9), az általuk oktatottakat is sokkal könnyebben fogadják be. A kutatás tapasztalatai a duális oktatásnak ez a területe beváltani látszik a hozzá fűzött reményeket.

Tanulás mellett végzett munka

A tanulás mellett végzett munka több irányból is alááshatja a tanuló szakmaszerzésre irányuló motivációját;¹⁰⁶ ezek közül most a legfontosabbat, a fizikai és szellemi kimerültséget mutatom be. A kisebb testvérek érdekében végzett tevékenység miatti kimaradás a megkérdezettek túlnyomó hányadát kitevő¹⁰⁷ fiúk esetében nem jellemző. A család anyagi helyzetének javítása érdekében végzett munka azonban sok diákot akadályoz tanulmányai folytatásában. (Albert 2009:16, Makó et al. 2016:54)

„Amikor diákok arról beszélnek, hogy neki most dolgoznia kell, mert otthon besegít, vagy amikor diákok arról beszélnek, hogy a képzés keretén belül ők kapnak [...] ösztöndíjat és azt ő megosztja a szüleivel, vagy megosztja otthon, akkor azt lehet tudni, hogy ott azért vannak gondok. [...] Azt sem lehet különválasztani, amikor bukik a feje, mert dolgozott, akkor rá szoktam kérdezni, hogy ez mennyire kell, mennyire muszáj neked, hogy te dolgozzál. Vegyes szokott lenni. Ugye az van, hogy ennél a csoportnál van egy erős kortárs nyomás abban, hogy én mutassak valamit. Tárgyakban, megjelenésben, egyebekben.” (11-INT, elméleti tanár)

A dolgozó fiatalok jóval kevesebb figyelmet fordítanak a tanulásra, mint azok a diákok, akiknek csak diákszerepben kell helyt állniuk (Cole, M.– Cole S. R. 1998:618, hivatkozással

¹⁰⁶ Például azzal, hogy a végzettség nélküli munkavégzésért kapott pénz rövidtávon jóval magasabb, mint a tanulással kapható ösztöndíj és tanulói juttatások. Ezzel bővebben az *Előnytelen stratégiaválasztások* c. fejezet foglalkozik.

¹⁰⁷ A 97 részt vevő diák közül csak 2 lány volt.

ezekre: D'Amico 1984, Steinberg – Dornbusch 1991), még akkor is, ha erre nem a mindennapos túlélés érdekében van szükség. Ha azonban a tizenéves munkáján a család anyagi megélhetése múlik, az még inkább az iskolai teendők elhanyagolásának irányában hat.

„Én amúgy almát szedek maszekban, meg kőművesmunkát csinálok.” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

„Elküldik almát szedni, elküldik napszámba, nagyon sok telefonhívást kaptunk, hogy hú, el kellene engedni két hétre. El kell dönteni: szakmát szeretne a gyerekének, vagy ki szeretné tenni az út szélére, mint közmunkást. A családi kasszába besegíteni, jó, segítsen be hétvégén.” (75-FO/2, mester)

„Volt olyan család, ahova benősült egy fiú és ők mondták neki, hogy ne járjon tovább, hanem menjen velük az erdőre.” (85-INT, megyei kamarai vezető)

„Legálisan nem lehet éjszakára dolgozni a diákoknak, tiltjuk. – Tiltjuk, persze, de most előfordul. Észrevevesszük rajtuk, álmos, fáradt az órán. Az üzletközpontba éjszaka lehet, hogy pakolt ki árut, vagy hasonló dolog. Van köztük, aki kénytelen éjszaka munkát vállalni, hogy egy kis pénzhez hozzájusson.” (81-FO/1,2, elméleti tanár, gyakorlati tanár)

Egy elméleti tanár arról is említést tett, hogy egyes „maszek” autószerelő műhelyekben a diákok a gyakorlati órák után is bent maradnak (51-INT). Ennek oka lehet, hogy a mesterük gyakoroltat velük, de az is, hogy tanulás után a begyakorolt munkafázisok végrehajtásával pénzt keresnek. Az iskolán kívüli munkavégzésnek ezt a típusát jóval kevésbé érzem károsnak, amennyiben az adott cég nem tereli a diákot az iskola elhagyásának irányába. Mint azt hamarosan látni fogjuk, utóbbira is akad példa (*Előnytelen stratégiaválasztások* c. fejezet).

A család megélhetése érdekében végzett munka felé az iskolai és munkahelyi aktorok többsége is elfogadással, sőt, nem egyszer tisztelettel fordul. Az oktatók szerint azonban nem mindig egyértelmű, hogy a fáradtsága kapcsán munkavégzésre hivatkozó diákok valóban dolgoztak-e:

„Próbálok rugalmas lenni, én jó szemmel nézem ezt, de mindig mondom nekik, hogy azt ne várják el, hogy én teljes mértékben toleráljam azt, hogy ő éjszaka dolgozott. Persze, toleráljuk, én ilyenkor abba bízom, hogy nem hazudott és tényleg dolgozott. Van erre példa.” (93-INT, mester)

A tanulók iskola melletti munkavégzésre irányuló attitűdjeiről festett képet erősen árnyalják társaik szavai:

„Nálunk, ha visszatekintünk Ukrajnánál, akkor nálunk a szegényebbek mindig a munka miatt nem tanultak, például otthon segítettek a szüleiknek, de ahogy itt elnézem, nemigen a munka miatt, itt inkább a csavargás, rossz irányba mennek, a haverok elcsalják. Mert volt például [...], aki nagyon okos volt, okos a mai napig is, tényleg, de voltak néhány haverjai, akik elcsalták rossz irányba. – Vagy a lányok.” (7B-FO/3,4, hegesztő tanulók)

A diákok státuszkonfliktusai

A legtöbb iskola nem felkészült a tekintetben, hogy adekvát válaszokat adjon a korán érő, az otthoni közegében hamar felnőtt státuszba lépő gyermekek ebből eredő iskolai konfliktusai és kudarcai okozta problémákra. E tekintetben különösen a szegény családokból érkező diákok veszélyeztetettek. Az imént láttuk, hogy sok diák családjának anyagi támaszaként lép fel, e tekintetben tehát saját közegében felnőtt státuszban van. Az iskola hierarchikus rendszere azonban a legkevésbé sem igazolja vissza a diák felé ezt a státuszt, hanem minden megnyilvánulásában, az utasításokban és a kiadott feladatok jellegében is annak kezeli őt, aminek életkoránál fogva egy középosztályi értékrendet követő társadalom látja: gyereknek. A meg nem értettség érzése egy támogató közegben felnövő kamasz esetében is rendre megjelenik, egy a fentihez hasonló szerepkonfliktusba kerülő fiatalnál azonban végzetes lehet: 16 évesen könnyen hátrahagyhatja az intézményt és olyan közeget keres – pl. egy munkahelyet, ahol segédmunkás bérért, „félkész” munkavállalóként örömmel alkalmazták – ahol az ő nézőpontja szerint megbecsülik (valójában kihasználják). (A jelenségről részletesebben ír az *Előnytelen stratégiaválasztások* c. fejezetet.) Egy diák így nyilatkozik az iskola és a gyakorlati hely ilyen irányú különbségeiről: *„Ott legalább nem néznek le, kollégaként kezelnek, itt szaktanárit kapok, ha visszaszóllok.”* (5-FO/4) A diákoknak az iskolával és annak belső rendjével kapcsolatos ellenérzései a munkában eltöltött idővel arányosan fokozódhatnak (Greenberger – Steinberg 1981), ami a duális képzésben is hátrányként jelentkezik.

A munkaerőpiac túl korai vonzásának fiatalokra gyakorolt negatív hatásaival az EU is tisztában van. A problémát a korai – végzettség nélküli – iskolaelhagyás fő tényezői között tartja számon. (Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról, p. 191/4) *„[...] van, amelyik magától elmegy, mert elkezd itten*

dolgozni. Az is előfordul. Elkezd dolgozni, és azt mondja, hogy hát inkább dolgozom, mint [tanulok].” (51-INT, elméleti tanár)

A csoporthoz tartozás vágya

A tanulásban esetleg kudarcokat megélt, megélt fiatal iskolai sikertelenségére passzivitásban, vagy destruktív viselkedésben megnyilvánuló válaszokat adhat. A jól teljesítő, törekvő diákok „közös” lenézése a rendszer ellen lázadó fiatalok csoportképző ereje lehet. (vö: N. Kollár 2015:155) Ilyen közegben a tanulásra irányuló motiváció negatív értéként jelenik meg, nem csoda, ha sok diák egyáltalán nem igyekszik megfelelni az oktatói elvárásoknak. Egy elméleti tanár így beszél erről:

„Azért ez nem egy elitiskola. Tehát nálunk nem annyira divat a tanulás. Tehát aki kicsit is megpróbálna, nem nézik jó szemmel, kirekesztik. Aki tényleg olyan helyről jön, legyen akár roma, meg mondjuk egy olyan gazdaság háttérrel rendelkező családból, tehát ez egy kitörési lehetőség lenne, hogy tanul, akár ösztöndíj, vannak ösztöndíjas szakmáink, egy jó tanulmányi eredménnyel, itt ilyen 20–25 ezer forintokat össze lehetne szedni, de nem nézik jó szemmel a diáktársai ezt. Itt nem sikk tanulni.” (111-INT, elméleti oktató)

A bejárás nehézségei

A középfokú szakképzés központosítása kétségkívül a jó minőségű oktatás irányába hat, mert a fajlagos költségek csökkentésével növelhetők a fejlesztésekre, új eszközök vásárlására fordítható kiadások. A szegénység által veszélyeztetett diákok szempontjából azonban, akiknek problémát jelent az utazás, a központosítás nem ritkán a mobilitási törekvések gátja lehet. A falusi lakóhely egyértelmű hátrány (Liskó 2006:167), sőt, egyenesen szegénységi kockázat (Andorka 1997:141, Győri 2007:374, Bass – Farkas Zs. 2010:90). A községekben élő családok megélhetése sokkal nehezebb, mint a városban élőké (Ferge et al. 2009), az ingázásnak ráadásul járulékos költségei és más objektív anyagi akadályai vannak. Minél rosszabb helyzetű egy település, az ott lakók számára annál körülményesebb és költségesebb az oktatásban való részvétel (Havas et al. 2002:186), pont azok a diákok vannak tehát a leginkább elzárva a képzéstől, akiknek a kitöréshez arra a legnagyobb szüksége lenne. Egy mester szavai élesen világítják meg a fenti problémát:

„Számon kértem a fiatalembert, amikor egy hétig nem jött, nem jelentkezett, hogy mi újság van, mire nagy nehezen kibökte, hogy tanár úr, ne haragudjon, de nem volt pénzünk bérletre.” (INT-32, mester)

A szakképzésben részt vevő tanulók 60%-a bejáró, terheiket – annak anyagi vonzata mellett – az utazásra fordított idő is jelentősen növeli (Farkas P. 2016:2). A falvakból hajnalban, kora reggel kell elindulni ahhoz, hogy a tanuló időre beérjen az iskolába, vagy gyakorlati helyszínre (ami kvázi munkahely, tehát még kevésbé nézik el a késést). Különösen problémás ez az alacsony érdekérvényesítő potenciállal rendelkező, zömmel szegény családok által lakott kistelepülések és zsákfalvak esetében, ahol a tömegközlekedés gyengén megoldott. Ezeken a helyeken gyakran csak napi két busz fordul meg, egy kora reggel és egy délután. Ha a buszok (illetve adott esetben vonatok) ritkán járnak, és a diák lekési a reggeli járatot, sok esetben célba sem ér aznap. Egy másik hátráltató tényező a rossz időjárás, melyben a kistelepülések nehezen megközelíthetővé válnak, a buszok késnek, vagy kimaradnak és a korán felkelt – sokszor reggeli nélkül és megfelelő ruházat híján vékonyan öltözötten elindult – gyerekek, fiatalok megfáznak a buszmegállókban.

„Ezeknek a gyerekeknek nem a buszhoz van igazítva a munkaidejük. És gyakran 10 perc miatt másfél órát ácsorognak kint a buszmegállóban. Lehet, hogy jól megfázik ott, lehet, hogy bebandázik. [...] Van, akinek hétkor kezdődik a munkaidő, de [...] már fél hétkor bejön a járata. És ott áll a kapuba. És ha ilyen esőben ott áll a kapuba, azután nem lesz tanuló, mert mind beteg lesz otthon.” (43-FO/2)

A diákok életét nehezítő, rosszul szervezett tömegközlekedést talán érdemes egy konkrét példán keresztül bemutatni. Hogy ne szélsőséges példát hozzak, egy viszonylag jó közlekedésű viszonylatot választottam Észak-Magyarországról. A két település 21 km-re van egymástól, autóval 20 perc. T. jó infrastruktúrájú község, a távolsági tömegközlekedés sűrű és – mondhatni – jól szervezett. A reggeli menetrend¹⁰⁸ az alábbi táblázatban látható.

Indulás (T. község)	Érkezés (V. kisváros)
4:55	5:41
6:05	7:00
6:37	7:06
7:10	8:11

5. táblázat: A hajnali tömegközlekedés problémáinak bemutatása T. község és V. kisváros

¹⁰⁸ Forrás: <https://menetrendek.hu/> (utolsó letöltés: 2018. 04. 05.)

Egy t-i fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő – ahogy az országban sok más általam megkérdezett diák – kifogásolta, hogy vagy túl korán, vagy túl későn ér be (v-i) gyakorlati helyére. A műhelyben 7:00-kor munkavédelmi ruhában, a munka felvételére készen kell állnia a tanulóknak. Ha a t-i tanuló a 6:05-ös buszra száll fel, elkésik a munkahelyéről és akár a teljes napot is levonhatják a béréből, ráadásul az esetet az iskolának is jelentik, ahol a késést igazolatlan órának könyvelik el. 50 igazolatlan óra után a családi pótlékot is megvonhatják a családtól. A t-i tanuló ezért 4:30-kor kel és a 4:55-ös busszal utazik, így viszont túl korán ér be a városba és egy órát várnia kell(ene) az üzem zárt kapuja előtt. Kora ősszel és késő tavasszal ez legfeljebb bosszantó és felesleges (a diák alhatott volna még), a hideg időszakban azonban komoly egészségügyi kockázatot is jelent. A pékségek rögtön az után kiküldik a diákokat, hogy megvették kiflijüket, nyitva más – a talponállókát kivéve – nincs, utóbbiak azonban közel sem ideális szocializációs terepek a diákok számára. A bejárásra gyakran azok a tanulók is panaszkodnak, akiknek lakhelyéről busz és vonat egyaránt közlekedik, a probléma tehát nem feltétlenül a rossz infrastruktúra oldalán fogható meg:

„Ha 0. órára jövök a 5.25-ös vonattal, az már bent van 6.10-re és 7.10-kor kezdődik az órák, akkor van egy bő órák, tudnánk jönni a 6.35-össel, de az 7.10-re van a gyárvárosi vasútállomáson, akkor elkések, úgyhogy mindenképpen a korábbi vonattal kell jönnöm, busz meg csak 4.32-kor van.” (9-FO/5, gépi forgácsoló tanuló)

A probléma súlyát egy tanár keresetlen szavai is mutatják:

„Aki ezt a nulladik órát föltalálta, azt kivégezném. Jön itt a csomó vidéki gyerek, aki már négy órák föl kell keljen. Aztán ebből kifolyólag sok a hiányzás a nulladik órában, tengnek-lengnek [mert fáradtak].” (91-INT, elméleti tanár)

A bejárást nehezítő zord időjárásra személyes példát hoznék: 2011 telén szemtanúja voltam, amikor a Borsod megyei Gagyvendégi és Krasznokvajda között egy távolsági járatnak vissza kellett tolatnia néhány száz métert, mert a jeges úton nem tudott lendületből felmenni egy emelkedőn. A buszok késésére a kutatás során a diákok és tanárok részéről egyaránt érkezett panasz. Ha a busz a hajnali órákban jár így – amire kétségtelenül van példa – akkor a tanulók akár egy órát is várnak hidegben és sötétben a település buszmegállójában. Nem is kérdés, hogy ez – anyagi helyzettől függetlenül – erősen negatívan hat motiváltságukra, bár sejthető, hogy meleg szobában ébredve, megreggelizve, szülői motivációval könnyebben viselhető a hideg és sötét.

A bejárással kapcsolatos további nehézség annak finanszírozása. A közlekedési bérlet megvásárlása az érintett diákok szüleinek gyakran komoly anyagi nehézséget okoz. A bérlet térítése a képzőhelyeknek nem törvényi kötelessége. Egy mesterben (32-INT) az a gondolat is felmerült, hogy megveszi a diákjai számára a buszbérletet. Általában elmondható, hogy az aktorok megértően viszonyulnak a tanulók bejárással kapcsolatos gondjaihoz.

„Már az is nagy dolog, hogy ezekből a zsákfalukból ide hozzánk, K-ra bejön tanulni, nem ám, hogy P-re menjen, egyrészt a tömegközlekedés, tehát hogy a buszhálózat, tehát van olyan, ami... most itt is például hozzám is kijött a tanműhelybe, lehozott egy igazolást egy srác, és legközelebb egy óra múlva ment vissza a városból busz. Tehát hogy igazából itt ilyenekkel is számolni kell, vagy ilyenekkel is küzdeni kell.” (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor)

Az a diák, aki már a mindennapos reggeli elinduláskor problémákkal szembesül, hamarabb és könnyebben szem elől tévesztheti a hosszú távú célt:

„Tehát itt olyan dolgokkal kell nekünk küzdeni, hogy megtanítani arra, hogy egyrészt bejöjjön a munkába. Tehát azért őknek sajnos ez sem... abból fakadóan, hogy van, hogy otthonról ő indul el leghamarabb. Tehát szülők bent fekszenek még az ágyban és ő is ezt látja, ezt tanulja, tehát nem érzi annak semmilyen készítését, hogy ő akkor fölkeljen és eljöjjön munkába, tehát például ezzel küzdünk. Nagyon nehéz nekik azt megtanítani, hogy ha hiányoznak, akkor azt jelezni kell.” (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor)

Mint láttuk, a szakképzésben részt vevő fiatalok motivációs szintje alacsony, ehhez azonban a más képzési formákban tanulókéhoz képest jóval több kihívás is párosul. Ezek egyike, hogy – mint fent láttuk – a diákok többségének döbbenetesen korán kell felkelnie ahhoz, hogy időben beérjen a gyakorlati helyére (de nem ritkán ahhoz is, hogy az iskolába, főleg, ha 0. órája van). A diákok közül tehát az ingázók fokozottan veszélyeztetettek a lemorzsolódás által. Bár a bejárás nehézségei anyagi helyzettől függetlenül minden tanulót érintenek – természetesen azokat kivéve, akiket valamilyen szerencsés oknál fogva, például mert a szülei munkahelye az iskolájuk közelében van – autóval visznek reggelente – tény, hogy a rossz szociális háttérű diákok erőteljesebben érintettek.

Az általános iskolából kikerülő gyerekek szervezete számára ráadásul hatalmas megterhelést jelent, hogy minden átmenet nélkül kell hozzászokniuk az órákkal korábbi keléshez. Különösen igaz ez azokra, akik már az első évüktől külső gyakorlati helyre járnak be. A fent

bemutatott, t-i tanuló az általános iskola évei alatt 7.30-kor kelt, hogy időben beérjen a szomszéd utcában álló iskola első órájára. A szakképzés megkezdése után ez hirtelen 4.30-ra változott. Egy 14 éves gyermek növésben lévő szervezetének a hirtelen váltás a szegénység és kísérőjelenségei nélkül is sokkoló, egy súlyos anyagi deprivációban élő gyermek számára azonban gyakran teljesíthetetlen.

A kérdést árnyalja, hogy a nem teljesen megbízható vidéki tömegközlekedés anomáliái teret adnak a tanulói füllentéseknek. Vállalati aktorok így foglalták össze ezt:

„Szeretik játszani, de mi átlátunk a turpisságon, mert vasúti késés van, bármilyen késés, belépnek a jegypénztárhoz, pecsét. Volán társaság, késés, pecsét. – Volt olyan, hogy hárman jönnek együtt busszal, akkor az egyik lemaradt, és hú, lekéstem a buszt. Kérdezzük a többit, a sráccal mi van? Hát, az A-nál még találkoztunk vele reggel. Csak hát N-ből azt a 200 métert már nem érte meg idáig. – És ha olyan lendülettel jött be, akkor kétszer fogtunk vele kezét és akkor mehet. Ez egy munkahely. Mert ha én kések, akkor valakit megszívatok vele, akit én váltanék, annak kell tovább maradnia. – Sajnos muszáj őket megfogni valahogy és inkább ezt, hogy kétszer fogunk vele kezét, mint hogy a többi is vérszemet kapjon és ők is elkezdjenek késni.” (75-FO/2,1,2, mester, mesterasszisztens)

A diákok egy része a képzési struktúra megváltoztatásában részmegoldást lát a problémára. A leglényegretörőbben egy CNC-gépkezelő tanuló foglalta össze ezt (az iskolába 7.55-re, a gyakorlati helyre 5.50-re kell beérnie):

„Az lenne nekünk sokkal jobb, hogyha nem így kéne járnunk gyakorlata, hogy hetente kétszer járnunk gyakorlatra, hanem mondjuk egyik héten suliba járunk, másik héten gyakorlatra. Csak ugye ez azért van így, mert nem egyenlő óraszám van a gyakorlat és az elmélet. Hétfőn iskolába jövünk, kedden és szerdán gyakorlatra megyünk, csütörtökön meg pénteken megint iskolába vagyunk. Ez így egyáltalán nem rendszeres. Egyik nap fél ötkor kell kelni, a másik nap hatkor kell kelni.” (8A-FO/2, CNC-gépkezelő tanuló)

Előítéletek

Az interjúk során a cigánysággal kapcsolatos vélemények kifejtésekor rendre megjelenő kommunikációs zavar, szándékolt finomkodás és virágnyelv arra utal, hogy a kérdésről a többség fejében nincs önmaga számára megnyugtató – és a kutató szempontjából nézve a

követelményjellemzőtől szabadon vizsgálható – konzekvens vélemény. Az egyik felnőtt fókuszcsoportban a kérdező által helyes kontextusban használt *cigány* szó egyenesen tiltakozást váltott ki.

„Kisebbség! Kisebbség. Igen. És van egy elvünk, hogy itt nem mondunk ilyet [nevet], hogy cigány, és magyar. Roma vagy kisebbség. Nincsen faji megkülönböztetés, ez az alapelvünk. Mert ez egy munkahely. – Mert utána elszabadulnak az indulatok és »Te ilyen mocskok, te olyan mocskok!«, ezt nem. Ez a kettő [cigány, magyar] tiltott. Romazene van. – Mi erre tanítjuk őket. – Rászólnak egymásra. Sőt, otthon is rászólnak [a családtagjaikra]. – Hogy keresztapa, ezt a C betűzést nem kéne. Családon belül az ő fülét zavarta, holott ő ebben nőtt föl. Sajnos.” (75-FO/2,1,2,1, mester és mesterasszisztens)

Véleményem szerint a cigány diákok által közösségeikben, identifikáló értelemben használt cigány szó munkahelyi tiltása borzasztóan káros, de a megkérdezettek szerint csak ez garantálhatja a közös munka békességét. A jelenség kapcsán valószínűleg arról lehet szó, hogy a képzőhely szakemberei a *csoporttudat* (Csepeli 1994) csökkentésével vagy lehetséges eltüntetésével igyekeznek elejét venni a diákok közötti előítéletes gondolkodás kialakulásának. Utóbbiban ugyanis nagyon fontos szerepet játszik a *sajátcsoportnak* az *külccsoportoktól* való megkülönböztetése (Fábián–Sík 1996), melyhez szervesen kapcsolódik az a jelenség, hogy az egyének a különböző csoportok közötti különbségeket rendre eltúlozzák, míg a csoporton belüli különbségek jelentőségét igyekeznek minimalizálni (Tajfel 1981).

A diákok közötti etnikai alapú rivalizálás kutatási események harmadában legalább utalásszinten előkerült. Az általános iskolából kikerülő roma gyerekek a középiskolában általában még a korábbinál is nagyobb ellenállással szembesülnek, közülük sokan éppen emiatt maradnak ki. (Liskó 2006:196) Az egyik fókuszcsoport diákjai erre irányuló kérdés nélkül mondták el: a roma származású diákokkal van a legtöbb baj az iskolában; a jelen lévő nem roma diákok a romákat érintő megállapításokban egyöntetű véleményt fogalmaztak meg, a jelen lévő roma diákok hallgatása mellett.¹⁰⁹ Állításuk szerint a 2015/16-os évben kezdett 30 elsőéves hegesztőtanuló között mindössze 1 nem roma diák volt. A diákok félévkor, az év végén, és az utóvizsgán is mindannyian megbuktak, így a második évfolyamot törölte az

¹⁰⁹ „Az általános stratégia a visszahúzódás, hogy elkerüljék a stigmatizálást, és hogy elrejtseik mind a fájdalmat, mind a stigmához társuló haragot.” (Walker 2016:5, hivatkozással erre: Stuenkel – Wong 2011)

iskola.¹¹⁰ A fókuszcsoporthoz résztvevői a diákok származását és a véleményük szerint azzal összefüggő pszichés alkalmatlanságát jelölték meg az állítólagos kudarc okaként. Elmondták, az oktatás felelőseinek azt javasolnák, vezessenek be alapvető kognitív képességeket vizsgáló felvételi vizsgát, hogy – mint ők fogalmaztak – „*totálhülyék ne kerüljenek be*”. (0B-FO/4,7,8, ipari gépész tanuló, hegesztő tanulók) Szerintük erre a többiek biztonsága érdekében is szükség van, mert a tanműhelyben az általuk kifogásolt személyek jelenléte (általános alkalmatlansága) miatt akár komoly balesetek is történhetnek.

Az elutasító attitűd akár az iskola munkatársaitól is érkezik. A pedagógusok részéről érkező előítéletek (Havas et al. 2002:183) – lévén, hogy bármilyen kvalitású is egy pedagógus, ő az a felnőtt, akivel a gyerek naponta akár több órát is egy légtérben tölt, és így akaratlanul is referenciaszemélynek számít – még pusztítóbbak lehetnek az azzal szembesülő diák számára, mint ha iskolán kívüli személytől érkeznének. A motivációvesztés irányába hat az is, hogy a diák az általános iskola végére jó tanulmányi eredményeivel és magatartásával esetleg kivívott megbecsülésért a középiskolában újra meg kell, hogy küzdjön (Liskó 2006:190). A középfokú intézményekben ráadásul már jóval kevesebb a lehetőség a felnőtt és diák közötti kötetlen interakcióra, amely kapcsolatukba az egymás felé fordulás és megnyílás pozitív változását hozhatná, nincsenek szabadabb léptékű és kreatív órák sem, mint az ének-zene vagy a (művészeti) rajz.

A roma munkavállalók munkaerő-piaci hátrányos megkülönböztetése (vö: Liskó 2006:167) még a munkaerővel kevésbé jól ellátott, viszont az utóbbi években iparilag ismét egyre jobban teljesítő régiókban, megyékben is jelen van, ennek percepciója azonban a képzés különböző pontjain jelen lévő egyes aktorok és diákok részéről nem egyöntetű. Egy elméleti tanár így nyilatkozik: „*Hogy melyik bolygóról származik, az se lényeg, hanem az a lényeg, hogy ott mit teljesít, és hogy meg vannak-e vele elégedve, semmi más nem számít.*” (41-INT) Ugyanazon iskola gyakorlati tanára azonban így látja ezt:

„*A H-ban [környékbéli nagyvállalat] nem sok [habozik] – lehet, hogy kimondhatom – nem sok roma, vagy szegény formájú embert lát az ember, ápolatlan külsővel, lehet, hogy egy színvonalas cégnek van egy ilyen stratégiája, hogy erre külön ügyelni kell, elképzelhetőnek tartom, sok helyen működik ez. [...] Dolgoztam már olyan cégnél, ahol bizonyos kisebbséghez tartozó embereket nem vehettem föl, a tulajdonos megtiltotta.*”
(42-INT, gyakorlati tanár)

¹¹⁰ Amikor erre ugyanazon intézmény felnőtt válaszadóinál kérdeztem rá, a tanulók állítását sem nem erősítették meg, sem nem cáfolták, arra viszont utaltak, hogy a kérdéses évfolyammal valóban sok probléma volt.

Egyazon intézmény két munkatársa tehát teljesen mást mond: az egyik tud etnikai hovatartozáson alapuló munkahelyi diszkriminációról, a másik szerint azonban csak a teljesítmény számít. Az más kérdés, hogy sok roma fiatal el sem jut a tényleges munkába állásig, mert a neve hallatán, vagy etnikai jegyeinek láttán fel sem veszik, így tehetségének, teljesítményének bemutatására nincs esélye. Az ellentmondás feloldása az interjúalanyok egymástól merőben eltérő nézőpontjában lehet. Bár mindketten dolgoztak az iparban, a diszkriminációt nem tapasztaló tanár repülőmérnökként egy elit tervezőiroda alkalmazottja volt, ráadásul tanár kollégájánál jóval előbb elhagyta a versenyszférát. Az a tanár azonban, aki korábbi munkahelyén – felettese utasítására – maga is diszkriminálta a felvételizőket, egy alapvetően gyártási profilú, többféle képzettségi szinten álló alkalmazottakat foglalkoztató cég munkatársa volt, ráadásul gyakorlati tanárként jelenleg is közelebbről ismeri a helyi vállalatokat, tapasztalatai így a valósághoz közelebbiek lehetnek. Utóbbit támasztja alá az is, hogy az említett iskolában vettük fel az első és egyetlen olyan fókuszcsoporthoz, amelynek roma résztvevői nyíltan kifejtették: őket etnikai származásuk miatt sehová nem veszik majd fel dolgozni; a csoport többi résztvevője pedig maradéktalanul egyetértett állításaikkal. A megkülönböztetésekről így beszéltek a kutatás más résztvevői:

„Kimentünk volna külső gyakorlati helyre, de nem volt hely. Volt olyan cég, amelyik azért hívott oda, hogy közölje, nem vesz fel.” (2-FO/8, jól tanuló, roma hegesztő tanuló)

„Olyannal is találkoztunk, hogy a származása miatt nem vették fel, vagy inkább be se hívták egy elbeszélgetésre. Ez így elveszi a kedvét azoknak is, akik szeretnék.” (86-INT, iskolaigazgató)

A hangrögzítésbe beleegyező interjúalanyok közül sok a beszélgetés egy (vagy több) pontján kérte, vagy utalt azon kívánságára,¹¹¹ hogy kapcsoljam ki a felvételt. A hangrögzítés leállítása után az alanyok rendre a roma diákokat érintő problémákról beszéltek. Az, hogy ezzel a témával kapcsolatban nagyon kevesen merték „szalagra mondani” véleményüket, arra enged következtetni, hogy a megkérdezett felnőttek körében sok a személyes bizonytalanság és – az egzisztenciális, vagy a társadalmi szerep és egyéni érzések disszonanciájából adódó – félelem. Objektív diszkriminációt a kutatás során személyesen sem az iskolákban, sem a cégeknél nem tapasztaltam, bizonyos jelenségek azonban szót érdemelnek. A beszélgetések során a szegénység vagy etnikai hovatartozás témáját érintve sokan hangsúlyozták, hogy nem tudják,

¹¹¹ Utalásnak tekintem az olyan mondatrészeket, mint pl. „ezt most csak úgy magánemberként mondom” vagy „magunk között mondom, hogy [...]”. A határozott kérések mellett az ilyen esetekben is mindig – az interjúalany szeme láttára – megállítottam a felvételt.

melyik diák szegény, ahogy azt sem veszik figyelembe, hogy melyik diák roma.¹¹² (Visszás módon azt a legtöbb megemlítik, hogy a kettő jelentősen összefügg.)

„Egyetlenegy ilyen srác van, akit látok és ott merülhetett fel, hogy talán roma származású, hogy talán szegényebb. Az öltözkén, az ápoltságán gondoltam erre, de az is becsapó lehet, mert vannak jobb módú ápolatlan emberek is, tehát nem tudom. Igazán sohase ilyen szemmel vizsgálgódtam.” (42-INT, gyakorlati tanár)

A válaszadó nézőpontja azért is érdekes, mert az említett iskola diákjainak 85%-a 3H-s, javarésze roma származású, akiknek túlnyomó többsége súlyos anyagi deprivációban él.

Nem ritka az előítéletesség látszatát hárító, implicit módon megkülönböztető, *nem a cigányokkal van bajom, de akikkel bajom van, azok általában cigányok* típusú, illetve az előítéleteket relativizáló attitűd sem:

„Nem a romákkal van problémánk, hanem a bunkósággal van problémánk. Ha egy bunkó baráti közösségbe kerül be egy srác, akkor bunkó lesz.” (11-INT, elméleti tanár)

„Biztos, hogy volt benne valami, hogy ki volt szorítva, de ő volt az, aki abszolút meg se próbált tenni ez ellen. Ő inkább abba az irányba ment, hogy ha már az, akkor legyünk azok. [...] A Facebookján [...] símaszk, bozótvgó, rózsafüzér, félmeztelenül, és ez mindent elmond. [...] Amíg itt volt, folyamatosan kalandjai voltak. Olyan nője, akinek gyereke volt már, hozzáteszem, még 18 év alatt vagyunk. Amúgy az előző srácnak már van saját gyereke, meg van egy olyan gyereke, ami nem tőle van, de összeállt. 18 éves korára azért összeállt. Amit egy kívülálló, hogyha bemondja nekik az ember, hogy róluk van szó, akkor ja, tök alap, mindegyik ilyen, nem? De volt ennek a tök ellenkező példája, aki ugyanúgy O. volt [roma családnév], itt dolgozott és tök nem ez volt az elképzelése, hogy vesztessék születtem. Ő tett érte. Sőt, több ilyen is volt, hogy itt dolgozott, ránézel és tudod, hogy ő, ő [habozik] hova tartozik és a munkája hibátlan. Nem szajkózza, hogy azér', mer' én, meg azér', mer' ő. Többször láttam itt annak az ellenkező példáját, mint azt, aki alaptól leírja magát, hogy úgyse lesz belőlem semmi.” (44-INT, mester)

Az elesett társadalmi csoportokkal szembeni legsúlyosabban előítéletes véleményt egy munkahelyi aktor fogalmazta meg:

¹¹² Az előítéletes mellett a színvak hozzáállásként definiált attitűd (lásd itt is: Majtényi – Majtényi 2012:20) is előnytelen lehet arra a személyre nézve, akit érint. Több interjúalany gondolkodás nélkül számszerűsítette roma diákjainak arányát.

„Be se kellett volna íratni [őket az általános iskolába], mert konkrétan nagy részüik genetikai selejt, ami a társadalomnak egy 60 éves problémát fog eredményezni. Nem is akarnak dolgozni, reggel nyolc órákor¹¹³ így jönnek be [zombijarást utánoz], mit kezdsz vele? És ezt nem a gyakorlati helynek vagy az iskolának kellene megteremteni, hanem otthon kellene a szülőnek kitaposnia a gyerek belét, konkrétan.” (munkahelyi aktor)

A kutatás során tehát láthatóvá vált: a tanulók diszkriminációja létező jelenség, az őket oktató felnőttek azonban gyakran nincsenek tudatában megkülönböztető magatartásuknak, hiszen kiválasztási és értékelési szempontjaik formálisan objektívek. A képzőhelyek esetében ilyen például a tanulmányi átlag, illetve más jellegű iskolai reputáció, a jó magaviselet vagy a tanárok által adott referencia. Az objektivitás természetesen utóbbiakban erősen megkérdőjeleződik, mert a diszkriminatív osztályozás esélye soha nem zárható ki. A diszkriminatív osztályzásnak (ha ilyen előfordulna) a tanár sincs feltétlenül tudatában: osztályzataiban szükségszerűen a diák teljesítményének, megjelenésének, személyiségének egészét ítéli meg, nem csak az adott tantárgyban mutatott előmenetelét. (Szalai 2013) Például, ha a diák – szocializációs hátrányaiból adódóan is – rossz szóhasználattal, vagy oda nem illő nonverbális jelekkel kommunikál a tanárral, órán kívüli magatartása kifogásolható, öltözete esetleg hanyag,¹¹⁴ akkor adott esetben a hegesztési/forgácsolási feladatra is rosszabb jegyet kap, önbeteljesítő jóslatként (Clark, K. B. 1955) rossz diákként könyveli el magát, ami silányabb munkadarab elkészítésében is megjelenhet. Az elhanyagolt külső és önbizalomhiány különösen nagy hátrányt okozhat azon a napon, amikor egy cég HR munkatársa az iskolába érkezik, hogy az élő gyakorlat alapján toborozzon potenciális tanulószereződéses diákokat a cégének. Nagy pedagógiai felkészültséget kíván az aktortól, hogy észrevegye: ügyes kezű és koncentrálni képes gyerekről van szó (a kettő együtt sok vasas szakmánál már csaknem teljes sikert eredményezhet), aki azért mutat magáról a valóságosnál rosszabb képet, mert súrlódik a rendszerben.

De nem csak a roma diákokkal szemben nyilvánulnak meg előítéletek. A középosztályi értékrendtől erősen elütő külsejű, testékszereket, tetoválásokat viselő fiatalok szintén gyakran szembesülnek velük: *„Rájuk nézel és látod, b...meg, ebből semmi nem lesz! Ekkora lyuk a fülébe! A nyakára irkálva!”* (83-FO/4, művezető)

¹¹³ A munkaidő hétkor kezdődik.

¹¹⁴ Ahogy erre rengetegen utaltak, mint megkülönböztető jelre.

A hazai szakképzésben jelen lévő rejtett, de sok területen megnyilvánuló stigmatizálás adott esetben egy-egy potenciálisan sikeres munkavállaló boldogulási esélyeit vágja el és arra ítéli, hogy az önmaga és a társadalom számára gyümölcsöző életút követése helyett pusztán „vegetáljon”. (Walker 2016:28, hivatkozással erre: Waxman 1977)

Az érzések semmibevétele

A motiválatlanság egy másik lehetséges okának bemutatásához érdemes Jancsák Csaba egy ifjúságszociológiai tárgyú tanulmányából idézni: *„Középiskolásokkal folytatott beszélgetéseink és felsőoktatási hallgatók körében végzett mélyfűrés-jellegű vizsgálataink azt mutatják, egyre terjed a vélekedés, hogy a felnőttek „lepistikézik” őket: nem veszik komolyan a véleményüket, az értékeiket.”* (Jancsák 2012:15) A jelenség a tanoncképzésben részt vevők mindennapjaiban is jelen van. Meglepően hangozhat, de a diákok többsége a fókuszcsoporthoz során az elsők között említette a kollegiális bánásmódot („normális” főnököt és munkatársakat), ha leendő munkahelyének kiválasztási szempontjai kerültek szóba. Csaknem mindegyikük megemlítette, hogy a felnőttekkel való kapcsolatában arra vágyik, hogy kedvesen, tisztelettel bánjanak vele. Az általuk kifogásolt oktatói viselkedést így írják le a diákok:

„Megkérdeztem [az iskolában a tanárt], hogy mikor dolgozzuk ki a tételket, erre rám kiabált, hogy azt írtuk 3 évig a füzetbe.” (8B-FO/3, hegesztő tanuló)¹¹⁵

„[...] a mester [gyakorlati tanár] pálcával csapkodja a seggünket, az egyik gyereket le is rúgta. Meg nyuszinak hívta őt, mert nagyok a fogai. Tedd zsebre a fogaid! Ilyenek.” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

„Ha nem úgy van, ahogy neki tetszik, akkor »Hol a f...omba volt maga eddig?«, meg »J., nem tudom, hogy a f...omba puskázott, de ötös.«” (3-FO/3, ipari gépész tanuló)

Az oktatók így beszélnek erről:

„Azért nincs [higiéniai] probléma, mert én rögtön szóvá teszem, hogy büdös vagy, mocskos vagy. De ezt így kell, mert ha nem állsz így elé, múltkor itt volt az egyik srác, a D., olyan lábszaga volt, hogy nem maradtál meg a 10 méteres körzetébe. Szó szerint. Odamentem hozzá, D., olyan büdös vagy, mint a dög! De így. Így lehet csak velük, nagyon szigorúan.” (83-FO/1, mester)

¹¹⁵ Az említett diáknak a gyakorlati helyén az oktatója és egy alkalmazott segítőt tételt kidolgozni.

„Nagyon nehéz, hogy amikor nagy hibát követ el, hogy ne ordítsuk le, ne szégyenítsük meg. [...] Akkora traumát okoz egy nagy hiba, abban a pillanatban nem mindenki tudja lekezelni és akkor ordít, hát ezt nem volna szabad soha. [Elismerésben] a pénz az első. De hogy hogy bánunk az emberrel, az nagyon sokat számít. [...] Talán nem mindig az oktat, aki a legalkalmasabb. [...] Nagyon fontos, hogy az ember fel tudjon nézni az oktatójára. Nem csak a tudásról van szó, amit át kell adni a gyerekeknek, hanem egyfajta viselkedésformát, valahol itt kell, hogy szocializálódjon a gyerek, ahogy szokták mondani.” (113-INT, mester)

Tény, hogy a tanároknak és mestereknek nincs könnyű dolguk, mikor veszélyes üzemi körülmények között kell rendet tartaniuk. A durva beszéd egy feszültséggel teli munkahelyi légkörben gyakoribb lehet:

„Ma is az egyik fiatalember [ragaszkodott hozzá, hogy] márpedig ő targoncázni akar, le lett parancsolva a targoncáról, de úgy kellett leparancsolni a targoncáról, hogy szó szerint az egyik kollega megfenyegette, hogy vagy leszállsz onnan, vagy orrba verlek.” (83-FO/1, mester)

A tanulóknak az esetenként megalázó bánásmód által kiváltott indulatait jól mutatják egy tanonc szavai:

„Ezt a törvényt vissza kéne vonni, hogy nem lehet megverni a tanárt.” (2-FO/8, hegesztő tanuló)

Kommunikációs nehézségek

A fent bemutatott feszültségek egyik oka, valamint rengeteg konfliktus és csalódás forrása lehet a diákok és az oktatók által használt nyelv különbségeinek és a diákok nyelvi hiányosságainak (vö: Albert–Papp 2009:76) végeláthatatlan sora. A kommunikációs nehézségek egyenesen falat emelhetnek a képzés két legfontosabb szereplője, a tudás átadója és annak befogadója közé.¹¹⁶ A kutatás felnőtt résztvevőinek csaknem mindegyike panaszkodott a diákok verbális és nonverbális kommunikációjára. A diákok többsége otthon az érzéseknek és gondolatoknak olyan kifejezéseivel, megnyilvánulásaival találkozott, amik az iskolában és a munkahelyen nem elfogadottak.

¹¹⁶ Az oktatás nyelvi komponense a kutatás első szakaszában referenciaországgént szolgáló Ausztria esetében is kérdéseket vet fel; ott főleg a második és első generációs bevándorlók azok, akik komoly kihívásokkal szembesülnek e téren.

„[...] tőlük soha nem kérnek, soha nem úgy beszélnek velük. [...] És önmaguk is rácsodálkoznak arra, hogy mi emberszámba vesszük őket. Tehát akkor, amikor valamit csinálni [kell] és ő alapvetően agresszíven próbálja, az neki nagyon furcsa, amikor teljes higgadtsággal lehet utána övele beszélni, merthogy általában mi így beszélünk velük. Tehát általában én sem agresszivitással válaszolok nekik, amit ő megszokott amúgy. Tehát ez neki nagyon furcsa.” (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor)

A jobb és rosszabb szociális háttérű diákok között e tekintetben is van különbség: a szegénységből jövő tanulók használt nyelve és az oktatás nyelve között jóval nagyobb a különbség, mint a középosztálybeli gyerekek használt nyelve és az oktatás nyelve között (Bernstein 1962, 1964).

„[...] attól kezdődően, hogy hogy beszélnek, hogy hogy öltöznek, hogy kihez hogy szólnak, magatartásbeli problémák tömkelege, és ez mind ebből fakad, hogy ez a háttér nagyon kevesüknél van meg, ami elvárható lenne [...]” (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor) (vö: Kara et al. 2014)

Nem csak a tiszteletet, figyelmességet kifejező nyelvi formák hiányoznak azonban a diákok személyközi kommunikációjából, hanem súlyos fogalmi hiányosságai is vannak:¹¹⁷ *„És amikor mondom, hogy először csináljunk egy skiccet csak, akkor először el kell magyaráznom, hogy mi az a skicc. Mert azt hiszik, hogy a macskát kergetem.”* (43-FO/2, mester) A diákok egymás közötti kommunikációja sem zökkenőmentes. *„[Nincs] kollektíva, csapat, hanem mint a magányos farkasok kószálnak itt a csoporton belül és néha ki is marnak ide-oda.”* (43-FO/2, mester)

A legtöbb diákra jellemző általános nyelvi akadályozottságot egy mester szavai mutatják meg a legvilágosabban:

„Nem is tudnak, nem is akarnak beszélni, csak nagyon ritkán, keveseket, tőmondatba. Leülnek, nyomkodják [a telefonjukat] és akkor he, hm, tőmondatba. [...] Szóbeli vizsgán fogóval húzzuk ki belőle azt az egy-két mondatot.” (125-INT, mester)

A diákokkal való beszélgetések során előfordult, hogy utaltak rá: nem tisztelik az egyik munkahelyi oktatójukat, ha „felidegesíti” őket, visszaszólnak, le is tegezik.

¹¹⁷ Pierre Bourdieu a jelenséggel kapcsolatban a nem egyértelmű kifejezőmód és a befogadó oldalán előzetes ismereteket feltételező utalások okozta nehézségekről is beszél. (Bourdieu 2008:25)

„El akartuk zavarni, mondtuk a mesternek, hogy küldjön egy jobbat. – Nekünk múltkor két ilyen kis vasat adott ide [félarasznyit mutat]. Azt mondta, 300 forint kilója, vegyék magamnak. Mondtam, menjé’ már innen!” (8B-FO/1, 2, hegesztő tanulók)

A korábban már bemutatott státuszkonfliktus is vezethet kommunikációs nehézségekhez, hiszen egy a családjában felnőttként kezelt, az otthoni büdzséhez aktívan hozzájáruló fiatal a maga szemszögéből nézve jogosan beszél egyenrangúként egy „másik felnőttel”, az ebből adódó súrlódások pedig – különösen egy olyan hierarchikus rendszerben, mint egy középiskola vagy egy veszélyes üzem – elkerülhetetlenek. Megjegyzendő, hogy a kamaszokra anyagi háttértől függetlenül jellemző a határok feszegetése. (Princz – Bencéné 2016)

Azt tapasztaltam, hogy sok oktató, különösen azok, akik az iparból nyergeltek át –, [...] öreg vagyok és már nem bírtam ott kint [az iparban]. Azért is jöttem el a versenyszférából, mert úgy éreztem, hogy hibázni fogok, előbb-utóbb biztos, vagy bocs, de tényleg így döntött a család, hogy meghalok.”¹¹⁸ – és/vagy nem kaptak pedagógiai képzést, nem ismerik fel nagy biztonsággal a szegénység diákokat veszélyeztető jelenségeit. Ezért lenne nagyon fontos a tanulókkal foglalkozó felnőttek célirányos pedagógiai képzése. (vö: Farkas P. 2016:6) A továbbképzés „időrablása” ellen sokan tiltakoznak, de ha a képzés helyben, röviden, tömény és használhatatlan elméleti ismeretek nélkül valósulna meg, akár (a cégekhez) utazó előadók prezentációi, akár oktatóvideók formájában, akkor jó eséllyel enyhülne az oktató és tanuló közötti távolságtartás és ritkábbak lennének a félreértések. Amíg azonban az oktató a saját egykori és gyermekei jelenlegi problémáiból indul ki, a velük megszokott kommunikációt alkalmazza és várja el a szegénységből jövő diákoktól, addig a félreértések és csalódások borítékolhatók.

A kudarcból való félelmüket nyegleséggel palástolni igyekvő tanoncok gyakran tűnnek fel beképzeltként az oktatók előtt:

„Óriási nagy öntudattal jönnek ide diákok, óriási nagy egóval. Hogy igen, én! Nem gondolod talán, hogy én sepregetni fogok? Volt olyan diák is, aki azt mondta nekem – ha ilyen buta vagy, mondom, felvesznek ide, mit fogsz te csinálni? – Aszongya: én sokkal képzetebbek leszek, mint te, majd én megmondom, te csináld meg. [...] Hát de, mondom, hülye vagy, azt se fogod tudni megmondani, mit csináljon! Ez az én-tudat, hogy ez van otthon belenevelve, hogy te vagy, kisfiam, a legokosabb, te vagy a világ

¹¹⁸ 42-INT, gyakorlati tanár. Egy elméleti tanár így fogalmaz: „Ez is komoly leterheltség, amit most csinálok, de [...] egy termelési rendszerben való részvétel az még komolyabb leterheltség, és én már nem érzem magam annyira fiatalnak. [...] Az oktatás jelen pillanatban az egy sokkal biztosabb megélhetést jelent.”

közepe, körülöttem forog minden. És ezt látom 10 emberből legalább 7-nél.” (83-FO/1, mester)

„Nála nagyon ájtott az, hogy a szocializálódása az hagyott némi kívánnivalót. Neki a természetéből elég jól ájtott az, hogy otthon nem tudom, milyen jellegű nevelésben részesült. Vagy egyáltalán szabályokba, akármilyen. Amit az életben majd tud vinni tovább. [...] Sok a hülye körülötte. Az ő meglátása ez volt. [...] Ő cigány volt és ő elég sok mindent erre próbált visszavezetni. De elmondta, hogy az apja börtönbe is volt. [...] A munkabíráásával nem volt baj, csak a személyiségével. [...] Hiányzások nem volt kirívóbb, mint azoknál, akik átlagon felül élnek.” (44-INT, mester)

A tanulók kulturális tőkehiányokból adódó, a munkahelyeken konfliktusokat okozó egyéb nehézségeit egy művezető szavai világítják meg:

„Mikor látom, hogy a takarítónő fölmossa a követ, s jönnek még be valamiért a géphez, f...om, várok két percet, majd fölszárad. Ezek a kis ge...k ezek összejárák az öltözőt, az étkezőt, meg se gondolja, hogy várjon három percet. Mert mi lehet az a fontos dolog, ami látja, hogy föl van törölve az öltöző, meg a fürdő, hogy végig kelljen neki menni azon bakancssal? A másik embernek a szembekövése. Mert ha most megy a hasam és hú, el kell érniem a végét, oké, ott nincs kegyelem, el kell érni. De visszatérő probléma, hogy nekitámaszkodnak a falnak, fölrajkák a lábukat, összemáskálják a frissen felmosott követ. / Hát, ha én otthon bementem volna, míg nem száradt fel a kő, anyám úgy megvert volna, hogy biztos nem mentem be volna egy darabig.” (83-FO/4,1, művezető, mester)

A megmosolyogtató esetek közül pedig egy közös étkezéssel kapcsolatosat érdemes idézni:

„Ha a diák kanállal kezdi el enni a rántott húst, az oktatás újabb szintre emelkedik.” (124-INT, mester)

Az oktatási rendszerben korábban elszenvedett kudarcok

A duális szakképzés résztvevőinek többsége a tanulással kapcsolatos kudarcélményekkel kerül a rendszerbe. Az általános iskolában megélt sikertelenségek kétirányú, negatív hatást gyakorolnak a szakképzésben részt vevőkre. Egyfelől csökkentik önbizalmukat („*Melyik tárgy nehezebb számodra? – Minden nehéz itt nekem.*” 8B-FO/2), másfelől kézzel fogható tudásbeli hiányosságokat és lemaradást okoznak. Mindkettő egyenes úton vezet a motiváció elvesztéséhez és végül lemorzsolódáshoz. A gyenge tanulmányi eredményű diákok

szakképzésben való koncentrációja a hazai oktatási rendszer szelekciós mechanizmusai nyomán gyakorlatilag elkerülhetetlen (Hajdu et al. 2014:5, Szilágyi 2018). A szakiskolába lépő tanulók többsége a 2010-es évek elején az általános iskolát sikeresen befejezők leggyengébb negyedébe tartozott, akik a nyolcadikos és tízedikes kompetenciamérések szerint is hiányos ismeretekkel léptek a képzésbe, s nem voltak felkészülve a munkahelyi feladatokra (Farkas P. 2016). Az általános iskolából gyakran – az ottani pedagógusok munkáját megkönnyítendő (vö: Makó et al. 16:63) és valamilyen visszás morális okból – „kegyelemkettessel” továbbengedett, nem ritkán túlkoros (és ebből adódóan is sok problémát okozó) tanulóknak csak nagyon ritkán sikerül behozniuk a hátrányukat (Havas et al. 2002:183). Az általános iskolák gyakorlatáról, miszerint sok diákot tudás hiányában is továbbengednek, így nyilatkozott egy mester: „[...] ha még ezt a lehetőséget is elveszik tőle, már a kis falvakban lévő kisiskolák, akkor gyakorlatilag egész életére megsütötték.” (43-FO/2, mester)

A szakképzésben felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű és/vagy sajátos nevelési igényű, illetve tanulási nehézségekkel küzdő tanulók is. „[...] a gyerekeknek az összetétele [...], csupa SNI, 3H, BTN...”¹¹⁹ (43-FO/1, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor) Öt iskolában adtak olyan jellemzést a diákok összetételét illetően, hogy lassan okafogyottá válik a hátrányos helyzetű tanulók számon tartása, mert csaknem minden tanulójuk az.¹²⁰ (vö: Liskó 1997:2)

A szakképzésben részt vevő diákok többségének általános iskolából görgetett tudás- és képességbeli hiányosságai (vö: Farkas P. 2016) a SWOT analízis problématérképén is fontos helyet kaptak. A középfokú duális képzésnek kényszerű, meg nem kerülhető feladata az alapkompentenciák, az írás, olvasás és számolás fejlesztése, a funkcionális analfabetizmus csökkentése. A diákok hiányos alapismeretei és szocializációs hátrányai miatt a szakképzésben őket oktató pedagógusok és mesterek különösen nehéz helyzetben vannak.

„Nem tudta, hogy mesét olvas, az ívhegesztésről olvas, vagy valami szépirodalmi mű versét olvassa. Ötödjére tudta megmondani, hogy az a három mondat valójában miről szól.” (121-INT, elméleti tanár)

¹¹⁹ Sajátos nevelési igényű (SNI), halmozottan hátrányos helyzetű (3H) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók (BTMN).

¹²⁰ Dél-Dunántúl: 41-INT, elméleti tanár; Észak-Magyarország: 05-INT, elméleti tanár; 86-INT, iskolaigazgató; Észak-Alföld: 61-INT, elméleti tanár; Közép-Magyarország: 122-INT, gyakorlati tanár.

„Tehát velem megtörtént eset volt 9 fővel, hogy 10 percig küzdöttünk, hogy a négyzet területe és kerülete között mi a különbség. Akkor eljutottunk oda, hogy á meg á meg á meg á, az a kerület és akkor megkérdeztem a téglalapot, fölrajzoltam, hogy á meg bé, ugye ott egyik hosszabb és ugyanolyan csodálkozva nézték.” (112-INT, gyakorlati tanár)

„Olyan diákjaim vannak és én ledöbbenek, és nem egy ilyen van, hogy negyed órán át kell neki magyaráznom, hogy a három fele nem kettő, már almákat kell rajzolgassak a táblára. [...] 16 éveseknek.” (124-INT, mester)

Az alapvető hiányosságok végletesen megnehezítik a szakmatanulást:

„Úgy érkeznek, hogy már eleve alapvető matematikai hiányosságok vannak. Sajnos ottan annál nagyon sokan megakadnak. Elég nagy problémát okoz [szakmai] tantárgy oktatásánál. Ugye némelyiknél az alapvető számítási műveletekkel is baj van. És akkor még az írásról még nem is beszélek. Nekünk külön meg kell tanulni olvasni, hogy valahogy ki tudjuk böngészni, hogy mégis mit akar. [...] Mert borzasztóan írnak. Egyszerűen förtelmes. [...] Hiába van a matematikaoktatás, az olyan, mintha leperegne róluk. [...] Tehát az már problémát okoz neki, hogy valamit négyzetre kell emelni. Azt nem tudja, azt hiszi, hogy kettővel kell megszorozni.” (51-INT, elméleti tanár)

„[Ki tudják számolni egy kocka térfogatát az Ön diákjai?] A kétszer kettőt nem tudja megmondani. [...] 12 tanulóm van per pillanat, végzősök, és ebből 5–6-ról kaptam olyan jellemzést, amit az előbb elmondtam. Hogy a cél csak a bukás elkerülése. A cél – szó szerint le van írva – a bukás elkerülése. Ennyi a cél, nem a kocka térfogatát... [...] Odaadok neki egy ilyen papírlapot, hogy légy szíves olvasd el, elolvassa szépen és Miről szólt? Nem tudom. [...] [Mondtam a tanulónak, hogy] hetes menethez mivel járjon elő. És elkezdte szorozni és a négyszer nyolcnál megálltunk. Tehát a négyszer nyolcnál megállt az egész tudomány, és akkor mondtam, adjál hozzá még nyolcat! Nem bírta. – Tehát innentől kezdve ezekkel a gyerekekkel szakmát tanítani nagyon nehéz. Ezeket először meg kell tanítani számolni. – Nagyjából fél év eltelik azzal, hogy megtanítsuk neki, hogy egyenes vonalat tudjál húzni. [...] Az, hogy szakmázni tudsz a gyerekekkel, az már nagyon a vége.” (43-FO/2,3,1, mester, munkaadó, mérnök tanár végzettségű adminisztrátor)

„Végül is a tananyaggal nincs probléma. Itt az emberanyaggal van probléma. Tehát idejön és össze kell adni két számot, vagy ne adj’ Isten törtet is, akkor az ujjától kezdve talán még a lábujján is számol, és mégse tudja kiszámolni. Ugye a gépész szakmában

vannak ilyen kis szorzószámok, amiket illik tudni egy szakembernek.” (72-INT, gyakorlati tanár)

A diákoknak az első iskolai évük végén készen kell állniuk arra, hogy termelőüzembe kerülve betagozódjanak egy munkahely termelési és feladatvégzési folyamataiba. Az üzemekben – a képzési szabályzat szerint – a *megismerő feladat- és problémamegoldást* (Tóth P. 2012:105) gyakoroltató műveletek során már olyan feladatokat is kaphatnak, amelyek egymást követő részfeladatokból állnak. Ezt az önállóságot, mint alapvető szakmai készséget (Tóth P. 2012:122) fejlesztő gyakorlatok arra irányulnak, hogy a diákok – meglévő tudásuk és tapasztalataik alapján – maguk hozzák létre azokat az algoritmusokat, amik lehetővé teszik a hatékony feladatvégzést. (Uo.) A jelenlegi rendszerben – kutatási eredményeim alapján – erre a legtöbb diák nem alkalmas. Egy kis üzem mestere így nyilatkozott erről:

„[...] a szakrajzot én elolvasom neki, vagy megnézem, megadom a méreteket, ő előkészíti, és akkor mondom, áll 4 műveletből és legutoljára hegeszd meg, ide fűrd a lukat, oda tegyél menetet, azt meg hegeszd meg, ebből biztos, hogy kettő, vagy három el fog maradni. [...] Kaptam olyan jellemrajzokat, hogy nem adhatok összetett feladatokat, csak részletekben, mert gyakorlatilag képtelen megjegyezni egy összetett feladatban egy gyártási sorrendet vagy egy technológiát, vagy bármit. Vagy ne adjak írásbeli feladatot, mert diszlexiás és fölcserél szavakat, betűket, számolási problémák vannak, tehát az iskolában való problémákat is, amit még magukkal hoztak, tehát gyakorlatilag nekünk, amit nem tudunk megtenni, mert három vagy két év alatt nem lehet helyrehozni tizenöt évnek a hiányosságát, vagy tizenhat évnek a hiányosságát.” (43-FO/2, mester)

A diákok – tanulási nehézségei miatti – bizonyos feladatok alóli mentesítései olyan gyakoriak (vö: Makó et al. 2016, Czakó et al. 2017), hogy a rendszer normális működéséhez tartozónak tekinthetők, ezzel pedig szinte ellehetetlenítik a pedagógiai munka és a diák teljesítményének az objektív értékelését.

A szakképzésben részt vevő diákok alapkompenciáinak súlyos hiányosságaival (Bábosik 2007, Kara et al. 2014) a központi döntéshozatali szervek is tisztában vannak.¹²¹ A jelenlegi

¹²¹ Amennyiben az MKIK szakképzés terén az állam meghosszabbításának tekinthető (véleményem szerint igen), akkor állításom alátámasztható a Bihall Tamás, az MKIK alelnökének, a BAZ megyei MKIK elnökének 2016. szeptember 16-i, kecskeméti előadásán elhangzottakkal. (MKT Munkaügyi, valamint Nemzetközi Gazdaság Szakosztálya az 54. Közgazdász-vándorgyűlése) Az előadás diái letölthetők innen: http://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2016/09/Bihall_Tamas.pdf (utolsó letöltés: 2018.04.14.)

kormány kiemelten fontosnak tekinti a közoktatásban a kompetenciafejlesztést.¹²² Czomba Sándor szerint „*az alapfokú iskolán múlik elsősorban ezeknek a diákoknak a fejlődése. El kell érni azt, hogy úgy kerüljenek ki a tanulók az általános iskolákból, hogy írni, olvasni, számolni tudjanak, és ezt az alapvető tudást ne a szakiskolában kelljen elsajátítaniuk először. Az államtitkár kijelentette, a leglényegesebb kérdés az alapfokú képzettség megteremtése.*” (Kormany.hu 2015, folyószöveg)

A diákok tudásának hiányosságaiban a legtöbb felnőtt megkérdezett romló tendenciát lát:

„*Elég régóta kezdtem, 1986-ban kezdtem a tanítást. Én általános iskolában kezdtem ugyan, de bizony akkoriban az általános iskolában a matematikaoktatás az sokkal magasabb követelményrendszer volt, mint most. És azt is meg tudták, el tudták érni, el tudták végezni. Hát most, most szinte nem is tudom hát, nagyon gyenge. [...] Tíz éve is még sokkal jobb volt. Tíz éve is. Ilyen csökkenő tendenciát mutat ez a tudásanyag, amivel jönnek a gyerekek a középiskolába.*” (51-INT, elméleti tanár)

„*Elszomorító, ami van, és nem az szomorít el, amilyen körülmények között kell tanítanom, mert a körülmények nagyon jók, hanem az, hogy nincs kit tanítanom. [...] Hat éve is ledöbbsentem, hogy milyen butuskák a fiúk, és mindig az előző évet visszasírom, hogy mennyivel jobbak voltak. Sokszor amit a fiúk nem tudnak, hazamegyek és a most negyedik osztályos lányomnak fölteszem azt a kérdést és kapásból mondja rá a választ matematikából.*” (124-INT, mester)

„*Tudjuk, hogy a hármas az a régi egyes.*” (93-INT, mester)

Az oktatásban részt vevők saját felelősségük relativizálására irányuló attitűdjé (Albert–Papp 2009:81) a diákok tudásbeli hiányosságai és azok kompenzálásának potenciálja kérdésében is megjelenik:

„*Én rettenetesen rosszul érezném magamat, hogyha a felét kihajítanák, ugye, vagy megbuktatnák a vizsgán. [...] És nem tudom elmondani egy kívülállónak, hogy ezt nem én csesztem el, magyarul.*” (43-FO/2, mester)

Gyors, nehéz tanmenet

Az oktatási rendszerben korábban elszenvedett kudarcok és az ennek nyomán erősödő tudásbeli hiányosságok azt eredményezik, hogy a szakképzés egyre növekvő arányban jelen

¹²² Ezt Pölöskei Gáborné, az NGM szakképzésért és felnőttképzésért felelős helyettes államtitkára hangsúlyozta az Esélyteremtés a szakképzésen át a foglalkoztatásig című konferencián 2017. április 5-én. (Kormany.hu 2017)

lévő, küszködő diákjai mind nehezebben, vagy egyáltalán nem képesek felvenni a képzés ritmusát. A hazai oktatási rendszer már általános iskolában sem igazodik a gyerekek életkori, biológiai és egyéni szükségleteihez, így az iskolai tevékenységek a rendszer jelen állapotában a puha családi közegből érkező és/vagy jó képességű gyerekek számára is döbbenetesen kimerítőek. Azok számára pedig, akiket objektív anyagi akadályok hátráltatnak, illetve „*már az elején elvesztik a fonalat*” (43-FO/2, mester), szinte elviselhetetlenek.

Az interjúalanyok közül többen megfogalmazták, hogy az alapvető írás-olvasási, illetve számolási problémákkal küzdő diákoknak a jelenleginél sokkal több időre, személyes figyelemre és felzárkóztatásra lenne szükségük ahhoz, hogy jó szakemberekké váljanak, sőt, már ahhoz is, hogy egyáltalán elkezdjék a képzést. (vö: Makó et al. 2016:69) A képzés túlságosan gyors ütemét a felnőtt válaszadók fele kifogásolja:

„Én értem, hogy miért kell most három év alatt elvégezni a sulit, hiszen most olyan jellegű hiány van a szakemberekből, hogy most minél gyorsabban, minél többet kipörgessünk, csak így – úgy gondolom – felhígítjuk a rendszert. Amikor túlságosan nagy volt a munkanélküliség, ugye akkor találták ki ezt az öt éves [rendszert], hogy inkább öt évig bedugjuk az iskolába a gyereket, annál kevesebb lesz a regisztrált munkanélküli, most hogy átestünk a ló túloldalára, most nagyon kevés a szakember, most akkor minél gyorsabban gyártsunk szakembert. Hát ez se megoldás.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

„Ha én gyorsan akarok képezni valakit, akkor nagyobb kárt teszek, mint ha lassabban csinálnám, mert ő még csak fél szakmunkás se lesz, nemhogy egész. Annyi hézag és annyi luk lesz, mert ő lassú fölfogású, lehet, hogy nem is ott jár az esze, hanem hogy otthon lesz-e vacsora, vagy nem lesz vacsora. Vagy elérem-e a buszt, nem érem el.” (43-FO/2, mester)

A feszített tanmenetre a diákok is panaszkodnak:

„Elég rossz, hogy feladatok félbemaradnak, mert valamire nem 2 óra kellene, hanem mondjuk hét. – A kevésbé fontos dolgok elveszik az időt a fontosabbaktól.” (6B-FO/5,3, gáz- és központifűtés-szerelő tanulók)

A kognitív hátrányokkal és kulturális hiányosságokkal küzdő fiatalok jobban teljesítenek és így könnyebben sikerélményhez juttathatók gyakorlati, mint elméleti feladatok megoldásakor (vö: Liskó 1997:9). (vö: a frontális óravezetésről: Domján et al. 2009, Hermann 2009) A gyakorlatias feladatértelmezés, és gyakorlatorientált gondolkodás, mint módszerkompetenciák

(Tóth P. 2012:122) alapvető ismeretek megléte nélkül azonban a jelenlegi, felgyorsított ütemben a gyakorlati idő megnövekedése ellenére is csak nagyon nehezen fejleszthetők sikeresen. A diákok többsége nagyon nehezen sajátítja, és döbbenetesen gyorsan felejt el az oktatók által átadott ismereteket. Ez különösen a diákok többségének szemében ijesztően bonyolultnak és megjegyezhetetlennek feltűnő elméleti tananyagra igaz.

„Most mondok egy nagyon egyszerű példát, például meg van adva a szegecs hosszának a számítása, szegecsszár számítása. Tehát azt jelenti, van mondjuk 3 lemez, akkor a 3 lemez vastagságát össze kell adni. Plusz meg kell nézni, hogy mekkora a szegecsátmérő, a szegecs szárnak az átmérője, és hogyha gömbölyű fejű a szegecs, akkor meg kell szorozni 1,5-tel az átmérőt, plusz hozzá kell adni a 3 anyagvastagságot. Na, most hát ez már nekik nehéz.” (51-INT, elméleti tanár)

Végül pedig azzal, hogy a tanmenet nem igazodik a diákság többségét kitevő, súlyos tudásbeli hiányosságokkal küzdő tanulók igényeihez, a rendszer hatékonyan újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket:

„Egy analfabéta gyereket engednek ki, aki belemegy vissza a pénztelenségbe, ugyanazt fogja továbbadni a saját gyerekének, amit láttunk.” (75-FO/2)

Főként a vállalati aktorokra jellemző, hogy az átadott tudás gyakorlati használhatóságára helyezik a hangsúlyt, a képességek hiányát is a közös munka buktatóiként látják:

„Amikor egy délutánosnak az üzenetben átadja, mert több műszakban dolgozunk, hogy mit fog csinálni, akkor az ember elolvassa, hát sokszor nevetőgörcsöt kap, hogy hogy írnak.” (113-INT, mester)

„Szakmai elmélet nagyon kellene, de nem így. El kellene, hogy szakadjon a magyar oktatás attól, hogy lexikális tudást próbál beleerőszakolni a fiataloknak a fejébe. Ezek a fiatalok másképp működnek. [...] Nem jegyzi meg. Strukturális ismereteket, gondolkodásmódot meg nem tanítanak.” (115-INT, munkaadó)

A diákság köréből pedig – a fentiekre rímelve – gyakran elhangzott a következőhöz hasonló mondat:

„Ezek tényleg kelleni fognak akármire is az életben, hogy ilyen részletesen le vannak írva ilyen hülyeségek?” (2-FO/6, hegesztő tanuló)

Jellemző, hogy a vállalati és iskolai oktatók igyekeznek az ismeretátadáskor a szükséges minimumra szorítkozni:

„Én csak azt diktálom le neked, amit tudnod kell. De azt úgy, mint a Miatyánkot. Tehát például egy gázhegesztésnél az üzembe helyezés szabályát, mint a Miatyánkot. Elmondtam: addig a kezedbe a pisztolyt nem kapod, fiam, amíg nem tudod elmondani. Mert mondom, itt hibázni csak egyszer lehet.” (72-INT, gyakorlati tanár)

„Próbálunk rövid vázlatokat íratni velük, amiben benne van minden. Hosszú vázlatot íratni az olyan, mintha nem is írnának semmit.” (125-INT, mester)

Több felnőtt interjúalany külön kérdés nélkül is felvetette, mennyire igazságtalannak tartja, hogy a szakmai érettségien az elégséges eredményhez a hagyományos érettségihez képest egy teljes léptékkal többet kell teljesítenie a tanulóknak: *„A mai napig 25% az érettségien a kettes színvonala, míg nekem a szakmain 51. Tehát valahol az arányok iszonyúan eltolódtak.” (121-INT, elméleti tanár)*

A túlságosan gyors és nehéz tanmenet és szigorú vizsgák kapcsán is felszínre került a fent már többször említett jelenség, miszerint a rendszer tényleges megvalósítói, az iskolai aktorok és mesterek nem bíznak a tanoncképzés döntéshozóinak szakmai kompetenciájában:

„Egy kicsit az az érzésem, hogy akik magas szinten vannak, ezek a megmondóemberek nem láttak még szakmunkásgyereket. [...] Odafejt nem tudják, hogy mi az, hogy szakmunkástanuló. Azaz csak úgy, hogy leszaladok ide és megnézem.” (125-INT, mester)

A kellő figyelem és ösztönzés hiánya

Mint a kutatásból kiderült és a SWOT analízisben bemutatást kapott, a tanulással küzdő diákok hátrányai akkor lennének sikeresen csökkenthetők, ha – ahogy az iskolákban dolgozó interjúalanyok csaknem mindegyike, de a vállalati aktorok közül is többen javasolták – a diákokat az üzemekben olyan mesterek oktatnák, akiknek ezen kívül nincs más feladatuk, a termelésben nem vesznek részt, így (javasoltan minél kisebb számú) diákjaik számára megadhatják azt a személyre szóló figyelmet, amire azoknak a gyors ütemű tanmenet miatt fokozottan szükségük lenne. Ennek hiányát sokan fájlalják: *„Az a baj a képzőhellyel, [hogy] nincs konkrét személy a gyerekek mellé téve.” (42-INT, gyakorlati tanár)* A munkahelyek feszített tempója külön mester hiányában szűk teret enged a tanoncok képességei kibontakozásának.

Két CNC-gépkezelő tanuló így emlékszik előző, feszített termelést folytató gyakorlati helyére:

„Annyi volt a feladatunk, hogy beállítottak a gép mellé és álltunk 8 órán keresztül. Most annak az lett volna a lényege, hogy mi ott állunk, hogy a CNC-gépkezelést tanuljuk. – Nem volt benne nagyon szakmai dolog, amit tanultunk volna. Egy gombnyomáson, meg két méretellenőrzésen kívül.” (8A-FO/1,2,1, CNC-gépkezelő tanulók)

A tanoncok egy ilyen helyzetben gyakran a könnyebb utat választják: az elfoglalt és feszült mestertől nem kérdeznek, nem érdeklődnek tőle semmi felől, hanem igyekeznek a lehető legkevesebb erőfeszítéssel „túlélni” a napot. A mesterek pedig a tanoncok passzivitása láttán, illetve részben arra hivatkozva maguk sem erőltetik az ismeretátadást, és inkább termelő munkájuk után néznek. A jelenség nem általánosítható, de többé-kevésbé mindenütt történtek erre utalások. Egy mester így beszélt erről:

„Volt olyan, aki odajött, megkérdezte, hogy hogy működik, és hogy szeretné bekapcsolni [...], na mármost én nem állíthatok oda senkit erőszakkal egy géphez, hogy gyere ide, próbáld ki, ha nem akarja. Tehát én azt mondom, hogy itt nagyon kettőn állt a vásár. Ez az idei évben annyiban változott, hogy egy konkrét tanműhely lett kijelölve a tanulóknak, egy személy lett felvéve hozzájuk szakoktatónak és azóta tulajdonképpen megfelelő körülmények között ugyanúgy most már van lehetőségük kipróbálni a gépeket, van lehetőségük megkérdezni az adott szakembert, hogy mi hogyan működik, hogyan kell beállítani, illetve hogy mit hogyan kell csinálni.” (74-INT, mester)

A beszélgetések során a mesterek gyakran nosztalgiával tekintettek vissza saját fiatakorukra és lelkesedésükre. A – főként középkorú – szakemberek értetlenül állnak a rájuk bízott tanoncok érdektelenségével szemben, a saját (többnyire rendezett) gyermekkoruk lelkesedését keresve bennük:

„Én autószerelő szerettem volna lenni gyerekkoromban is, óriási túljelentkezés volt [...], már kisgyerekkoromban is szétszedtem, szétszereltem. Most akik jönnek, már annyira azért nem nagyon látom bennük ezt a csillogást, ezt a vágyat.” (124-INT, mester)

„Belemásznak egy ilyen közönybe, egy ilyen közömbösségbe, [...] mint akinek semmi dolga ezen a földön. [Olyanok] mintha hetvenéves gyerekek lennének. Akkora a közöny [...]. Ilyen koravének lettek, magyarul.” (43-FO/2, mester)

A diákok így látják ugyanezt:

„Az első cégnél, ahol voltunk, az ülésen, meg a telefonozáson, meg a kajáláson, kívül nem igazán csináltunk semmit, mert nem volt [mit csinálni]. Senki nem foglalkozott vele, a diák most hogyha nem követelik meg, nem látják azt, hogy motiválják őket, akkor ő se fogja csinálni.” (8A-FO/1, CNC-gépkezelő tanuló)

Rendre előforduló motívum, hogy a tanoncok akkor sem kérdeznek vissza, ha nem értik pontosan az utasításokat. Ennek oka lehet érdektelenségük, de annak egy lehetséges összetevője is: hogy a mester durvaságától tartva nem mernek információt kérni valamiről, amiről már elvileg tudniuk kellene.

„Elküldtem őket a múltkor negyvenszer tízes tipliért. Adjak mintát? Nem kell! Csak nézem, hogy nem mentek el, itt voltak az ajtóba. Mondom, nem tudod, hogy mi az, hogy tipli. Há, L. bá, nem tudom. Hát mondom, rohadjál meg. Ha egy fiúgyermek 16 évesen nem tudja, hogy mi az, hogy tipli, arra mondom, hogy a társadalomnak ez egy 50–60 éves teher lesz.” (83-FO/4, művezető)

„Azt mondom neki, hogy légy szíves, hozd ki a hidegvágót és elindul, de azt se tudja, mit keres. Tehát nem meri megmondani, hogy fogalmam sincs, tanár úr, hogy néz ki. Ez a kétségbeejtő helyzet.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Az eredmények alapján úgy tűnik, a mesterek és a tanoncok elbeszélnek egymás mellett: a mester a tanulótól várja a közös munka lendületéhez szükséges impulzust (a lelkesedést), a tanuló pedig azt várja, hogy a mester mutasson számára valami érdekeset.

A képzőhelyeknek tehát érdemes, vagy érdemes lenne külön, csak a diákokkal foglalkozó mestert alkalmazniuk. Egy dél-alföldi közép vállalat tulajdonrészt birtokló, idős mestere így beszél erről:

„Odatesszük szakember mellé, és ha az a szakember [csak] 70–80%-ot teljesít, azt mi befektetésnek vesszük. Az oktatás az drága. Van [olyan munkatárs], aki csak ezzel foglalkozik.” (113-INT, mester)

A diákok is elégedettebbek egy olyan képzőhellyel, ahol kitüntetett figyelmet kapnak, motivációjuk is erősödik:

„Jön a műszakvezető, és nem az, hogy elmegy az ember mellett, hanem akkor odajön, megnézi, hogy mit csinálsz, vagy megkérdez. Megmondták itt is, ahol most vagyunk, hogy ha nem akarsz, nem muszáj csinálni semmit, fogod a széket, beülsz a gép mögé, oszt jóéjszakát. Nem fogják erőltetni. De amikor meg azt mondom, hogy akarom, akkor

gyere és csináljuk. És nem hiába van az, hogy idézőjelesen tudok magamba dolgozni a gépen. Persze, kell, hogy a diák is akarjon, mindenhol lehet mit csinálni, de ahhoz a cégnek is kell hozzáállás, hogy legyen belőle valami.” (8A-FO/1, CNC-gépkezelő tanuló)

Nem csak a külön oktatásra szerződött mester, hanem a termelő üzemegységektől elkülönülő, saját tanműhely is hasznos lenne a kellő figyelem megadása szempontjából. Sok cégnek (különösen a nagyvállalatoknak) van tanműhelye, a KKV-k számára azonban ennek kialakítása vállalhatatlanul nagy anyagi terhekkel jár. Egy kamarai tag munkaadó így látja ezt:

„Én nagyon hiányolom sok-sok év óta a munkahelyeken, vagy a vállalkozásoknál tanműhelyek létrehozását. A tanműhely azért nagyon fontos helye a fiatalok képzésének, mert célzottan lehet az oktatást végezni. Tanműhelyekre illett volna olyan pályázatokat kiírni, amik nagyon komoly támogatottsággal, tehát nem 30–40%-os támogatottsággal, hanem 100% közelivel. Ezt a lehetőséget elszalasztottuk.[...] Ezt mint kamarai tag mondom.” (115-INT, munkaadó)

Az érettségi után szakmát tanuló fiatalok gondolkodása is összehasonlíthatatlanul érettebb fiatalabb társaikénál. A fent megszólaló CNC-gépkezelők és a következő, kárpátaljai magyar fiatalok a nehézségek ellenére is kitartanak szakmájuk mellett, jelenlegi mestereik pedig tisztelik őket emiatt:

„Vannak mindig változások, van amikor nehezebb, van, amikor könnyebb, de ha már elkezdtünk egy szakmát, folytatni kell. – Az másnak is eszébe jut, mikor hegesztés után begyullad a szeme, hogy nem ezt kellett volna, de kitartunk emellett. – Veszélyesnek veszélyes szakma, de hát ezért is értékeli a hegesztőket.” (7B-FO/1,4,2, hegesztőtanulók)

Az ellenkezőjére is akad példa, egy észak-magyarországi hegesztőtanuló így látja – külön a tanoncok képzésével foglalkozó mestert nem alkalmazó – munkahelyét:

„Az A-nál egy táppénzes papír miatt buktam az iskolai egész éves ösztöndíjat. Meg minden hónapban négyest adnak, pedig még vért is izzadok. Ha kész vagyunk, megyünk oda az egyik főnökhöz, kérjük a következő feladatot, és ez így megy kettőig. Alkoholista fa..ok! Feles-sör-feles-sör, életveszély nincs!” (2-FO/8, hegesztőtanuló)

A speciális szükségletek elutasítása

Bár a szakközépiskolák nem azért oktatnak zömében problémás gyereket, mert célzottan erre kötelezték el magukat (Liskó 1997:7), hanem inkább a körülmények helyezik őket ilyen szerepbe, a kutatás során azt tapasztaltam, hogy mind a céges, mind az iskolai tanárok – általánosságban – minden tőlük telhetőt megtesznek a diákjaikért és problémáikban együtt éreznek velük. Ez már csak azért is így van, mert sokan közülük fiatalon maguk is szaktanulóknak voltak; néhányan problémás kamaszkorukról is említést tettek. (Elmondható az is, hogy többségük nem vár kiváló teljesítményt a diákoktól, sokan már az igyekezettel, vagy annak látszatával is megelégszenek.) A kormányzat azonban kevésbé megértő a hátrányokkal küzdő diákokkal kapcsolatban.

„[...] úgy gondolom, hogy a szakképzés a gazdaság igényeire kell, hogy fókuszáljon, és nem elsődleges feladata a hátránykezelés. A hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének javítása következmény. Nem mindegy, hogy mi a cél és mi a következmény. A cél a gazdaság igényeinek kielégítése.”¹²³

Az oktatók körében Liskó Ilona (Liskó 1997:5) és én is találkoztam ehhez hasonló, elszigetelt véleménnyel.

A szakképzésben részt vevő, küszködő diákok problémáira életkorukból adódó zárkózottságuk és gyakran jelen lévő kommunikációs nehézségeik miatt legtöbbször nem derül fény, így az őket körülvevő felnőttek még akkor sem tudnák kideríteni, milyen személyes segítségre van szükségük, ha erre egyébként hajlandóak, vagy fogékonyak. Ezeknek a fiataloknak – gyakran elutasító attitűdjeik ellenére is – sokkal több személyes törődésre és fokozott odafigyelésre van szükségük, mint kortársaiknak általában (vö: Liskó 1997:8). A leszakadó diákok egyéni igények szerinti oktatására azonban a rendszerben jelenleg nincs lehetőség:

„Itt van nekünk egy [...] oktatási–nevelési–tanítási tematikánk, túl kevés mozgást is enged meg, és ezt azért helytelenítem én, mert nem tudok egyszerre egy nagyon gyöngye csoporttal, meg egy erős csoporttal egyszerre foglalkozni. [...] Kicsi a mozgás, és sokszor ezeknek a képzésekben az oktatók tudása és akaratán kívül az lesz, hogy alapok nélkül nekiállunk falazni.” (43-FO/2, mester)

¹²³Pölöskei Gáborné, az NGM szakképzésért felelős helyettes államtitkára a 168 órának nyilatkozott így 2017. július 16-án. <https://168ora.hu/itthon/ad-hasznos-ismereteket-ad-poloskei-gaborne-elegedett-a-szakkepzes-rendszerevel-5508> (utolsó letöltés: 2018. május 15.)

Bár valószínűleg el kell fogadnunk, hogy a tematika kötött, a hatékony oktatáshoz elengedhetetlen lenne a diákok egyéni tempójának és az abból adódó eltérő igényeknek és szükségleteknek a figyelembevétele. Az oktatók a gyakorlatban jelenleg is eltérnek a tematikától, a rendszer működése szempontjából tanácsos lenne, ha ennek a szabályok hivatalosan is teret engednének.

Végül pedig beszélnünk kell arról a sztereotípiáról, miszerint csak vagy főleg a roma vagy szegénységből jövő diákoknak vannak tanulási gondjaik. A társadalomban meglévő negatív kép jelenlétére – illetve az azt eloszlatni kívánó attitűdre – utal, hogy szinte minden felnőtt interjúalany külön kérdés nélkül is említett olyan egészen kiváló diákokat, akik súlyos anyagi gondjaiktól és etikai hovatartozásuktól függetlenül csoportjaik legjobbjai:

„Ő tényleg a legaljáról jött. Putriból jött. Bementünk a lakásba, és akkor sehol egy asztal, sehol egy szék, rongyokból ugye a fekhelyek kialakítva és mindenhol csak fekhelyek voltak. [...] De itt, hogyha most bejönne, nem mondanád meg róla. – De ő ki akart törni. Mindenén meglátszott. Szóval elsőnek ment be a műhelybe, utolsónak jött ki a műhelyből. A többieket irányította, mutatta, őneki kellett mindent megmutatni először. – Szó szerint, ha lehetett volna, hatos átlaga lett volna ötös helyett.” (75-FO/2, mester, mesterasszisztens)

„Példaképp tudom említeni az osztályom legjobb tanulóját, aki többféle díjazásba részesedett, maximális ösztöndíjat is kap, őneki a családi körülményei még rosszabbak voltak, tehát édesanyja valahol 200 kilométerre, édesapját nem látta X éve, nagymamával él, sőt, volt egy időszak, hogy barátoknál élt. [...] De maximális ösztöndíj, a Kamaránál megnyert egy ösztöndíjat.” (92-INT, gyakorlati tanár)

A kutatás résztvevői közül sokan nem látják a szegénység és munkával való küzdelem összefüggéseit, és úgy vélik, hogy semmi nem akadályozza a szegénységből jövő diákokat abban, hogy tanuljanak. Így beszélt erről három érettségizett fiatal:

„Szerintem aki szegényebb, annak jobban kén' törnie magát, hogy legyen pénze az ösztöndíjból például. Hogy be tudja fektetni az iskolába. A szükséges dolgokba. Nem hogy ellenkezőleg, hogy aki éppen nem szegény, hanem közepes, azt jobban érdekli maga a tanulás, meg a pénz, már így idézőjelbe, mint a kevésbé [gazdagot]. – Tényleg érdekes, hogy nincs nekik annyi és még nem is törődnek vele, hogy mondjuk legyen.” (7B-FO/3,4, hegesztőtanulók)

„Igazából aki akar, az tud. Mert [a képzés], amin mi is vagyunk, nem kerül pénzbe, sőt, még mi kapunk pénzt, kapjuk az ösztöndíjat.” (8A-FO/1, CNC-gépkezelő tanuló)

Egészségügyi problémák

Az interjúalanyok és a diákok is panaszkodtak a tanulók többségének gyenge fizikai (és esetenként mentális) állapotára. Az állóképesség olyan alapvető szakmai készség (Tóth P. 2012:122), melynek fejlesztésére munkahelyi körülmények között gyakorlatilag nincs lehetőség, annak a szabadidős tevékenységek, sportolás közben kellene megvalósulnia, utóbbi azonban a szakképzésben részt vevő fiatalokra nem jellemző.¹²⁴ Egy felnőttekkel felvett fókuszcsoport résztvevői így nyilatkoztak erről:

„Ezek olyan gyengék, a szél elfújja őket. Az egyik 40 kiló, a másik meg 90. 15 évesen. Ránézel ezekre a 15, 16, 18 éves fiúkra és se keze, se lába! Rossz rájuk nézni! [...] Ha odébb kell tenni 30 kilós vasdarabot, azt nem bírják kézzel. [...] Na most ha fizikálisan nem terhelhetők, szellemileg olyanok, amilyenek, akkor hova fognak jutni? [...] Van nálunk a lovardában egy 12 éves kislány, az hármát-négyet biztos megverne közülük egymás után. – Meg folyton betegek. Mindnek folyik az orra, szipognak, látom rajta, hogy nincs jól, így jönnek be sorra.” (83-FO/4,2, művezető, mester)

„Olyan gyengék! Tehát látom a reszelésnél vagy egy darabolásnál. El kell fűrészelni egy 40-es laposvasat, már szakad a víz róla, már a kezét rázza. Mondom, nehéz fiam? Nehéz, tanár úr. Hát mondom, olajozd meg egy kicsit a fűrészlapot, hátha jobban fog menni, az élit is kíméli. Fűrész, fűrész, szakad a víz róla, de nem halad ötről a hatra. Van olyan gyerek, egy óra hosszáig fűrész. Mondom fiam, akkor mi lesz veled a szintvizsgán? 180 perc van adva a munkadarabra. Hogy fogod megcsinálni?” (72-INT, gyakorlati tanár)

„[...] nincs meg a fizikai erejük tulajdonképpen ahhoz, hogy ők kimenjenek, és akkor tíz-tizenegy órát dolgozzanak egy munkahelyen.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

¹²⁴ Érdemes hozzátenni, hogy minden közoktatási formára jellemző, hogy a diákok egyre kevesebbet mozognak. (Kovács et al. 2015) Nemzetközi kutatási tapasztalatok (vö: Eccles–Barber 1999) is azt mutatják, hogy a tanulók iskolai teljesítményére pozitív hatást gyakorolnak a tanórán kívüli iskolai tevékenységek, például a szakkörök, sporttevékenységek és diáklklubok. Önmagában a sport figyelemre gyakorolt hatása is pozitív. (Makó et al. 2016:20)

A súlyos (pl. hőálló) munkaruhában, nehéz gépek (pl. hegesztő felszerelés) mozgatása mellett, esetleg nyári hőségben végzett tevékenység¹²⁵ még az erősebb fizikumú diákokat is megviseli, a testi gyengeségtől szenvedő, ráadásul nem egyszer káros szokásokkal (dohányzással, alkoholfogyasztással) kompenzáló fiatalok számára akár elviselhetetlenné is teheti a gyakorlatot, ami nagyon könnyen motivációvesztést okozhat. Az általános fizikai gyengeség mellett szervi betegségek is nehezíthetik a tanulók dolgát:

„Erős dioptriás szemüvege van, a hegesztőpisztollyal elkezdte az ujját elvágni, megpörzsölte, aztán fél percig ott állt, hogy mi van.” (5-FO/5, karosszerialakatos tanuló)

„Egészségügyi probléma van, epilepszia például, amivel nem mehetnek forgó alkatrészek közelébe.” (01-INT, képzési központvezető)

A munkaadók felvetették: a tanoncképzésben komoly gond, hogy a tanuló egészségügyi alkalmasságát nem vizsgálják meg időben és ez mind a tanuló, mind pedig a képzőhely oldalán feszültségekhez vezet:

„Egyszer gyakorlatilag munkavállalóként beléptetjük a fiatalembereket a céghez. Ennek van egy legális folyamata, az üzemorvossal kezdődően és záródóan ugyanúgy végigjártasszuk az egész tortúrát [mint egy hagyományos munkavállaló esetében], magyarul ha bármi betegsége van, akkor azt meg kell várni, amíg azokat kibontják orvosilag, tehát az orvos eldönti, mire alkalmas, mire nem. Ezt a részét egy picit túlzónak tartom, mert amikor a szakmát választja, ezeket akkor kellene lerendezni. És ide már úgy érkezne, mint aki alkalmas erre, tehát ezt nem itt kellene eldönteni, hogy alkalmas-e a műhelymunkára. Indokolatlan az is, hogy ezért én vállalom költséget.” (115-INT, munkaadó)

Nem csak a testi betegség, gyengeség lehet a diákok tanoncképzésben való jó szereplésének gátja. A mentális problémákról (vö: Liskó 1997:5) majdnem ugyanannyi szót ejtettek a megkérdezett aktorok és a diákok:

„Neki egy ilyen tudathasadásos állapot áll fent és mi voltunk egyedül, akik az asztalra csaptunk és mondtuk, hogy igenis jöhet a tanuló ide gyakorlatra olyan papírral, amit a kezelő orvosa ad [...], hogy közösségbe mehet, de nem volt ilyen papír és megmondtam,

¹²⁵ A későtavaszi – koranyári és az őszi eleje a munkaruha viselése szempontjából is problémás időszak. Így beszél erről egy gyakorlati tanár: „A nyári állandó probléma, hogy rövidnadrágban jönnek, mondom nekik, gyakorlaton hosszú nadrág! Állandó harcban állok velük.” (92-INT, gyakorlati tanár)

hogy addig a tanuló ide nem jöhet be, ameddig ez a papír nincs meg, mert annyira eluralkodott rajta ez a helyzet. – És egyik pillanatról a másikra. – Hátrányos helyzetűbb a család.” (75-FO/2,1,2, mester, mesterasszisztens)

„Ceruzával kiszúrja a bőrét és a saját vérét szívja. Videó is van róla. Tegnap meg mögém lopódzott, és rám üvöltött.” (3-FO/2, ipari gépész tanuló)

Egy mester szerint a diákokban olyan mértékű az agresszió, amit sem nemük (csak fiúk), sem fiatal életkoruk nem indokol. (vö: Jancsák 2012:23) A rendszer ugyanakkor mintha nem akarna tudomást venni erről: a mester elmondása szerint a képzőhelyén volt olyan tanuló, aki augusztusban még igazoltan mentális betegségben szenvedett, szeptemberre pedig már – az újabb orvosi igazolás szerint – egészséges volt (06-INT, mester). Egy másik képzőhelyen így beszéltek erről:

„[...] annyira hullámzó kedélyállapotuk van, nem tudják még magukat kontrollálni, egyik nap a mennyben vannak, a másik nap a pokolban. – Sőt, van, hogy ez percenként változik. [...] Nagyon hiányzik az, hogy itt valami a rendszerből adódóan lenne egy olyan pszichológus, aki hozzánk eljár időnként, egyrészt minket is nevel, hogy mihez hogy nyúljunk hozzá, másrészt a gyerekekkel foglalkozna egy kicsit, mert a mi tudásunk ehhez kevés. Szándékaink szerint mindent megteszünk.” (43-FO/2,1, mester, adminisztrátor)

A diákokkal minden nap érintkező adminisztrátor által javasolt rendszeres iskolai és üzemi pszichológiai tanácsadás megfizethetetlen haszonnal járna a rendszer működésére nézve. (vö: Liskó 1997:10)

A lemaradásoknak gyakran feltáratlan, későn feltárt, és/vagy kezeletlen fogyatékoságok¹²⁶ tanulási nehézségek állnak a hátterében. *„Nem tud egy szakrajzot, gépész, tehát egy szakrajzot nem tud értelmezni, mert nem tud olvasni rendesen, diszlexiás. Műszaki területen!” (43-FO/2, mester)* Az alsó-középfokú duális szakképzésben szellemi fogyatékosággal élő diákok is tanulnak. Róluk így beszélt egy elméleti tanár:

„Ők nagyon nagy kihívást jelentenek. [...] Nagyon igyekeznek, de nem megy nekik. [...] És nem tudom, hogy fogjuk megoldani, hogy hogyan mennek át a vizsgán. [...] És hogy mernek-e a foglalkoztatók ilyen diákokat foglalkoztatni és hogyan.” (11-INT, elméleti tanár)

¹²⁶ A fogyatékoságra vonatkozó kérdés eredetileg nem szerepelt a kérdőívben, de több interjúalany szabadon felvetette a problémát, így felvettem a kérdések közé.

A diákok egészségügyi gondjairól szólva nem mehetünk el szó nélkül amellet, hogy többségük káros szenvedélyeknek hódol. A kutatás során három ilyenre, a dohányzásra, az alkoholfogyasztásra és a drogozásra kérdeztem rá. Magyarországon kiemelkedően magas a dohányos fiatalok száma, közülük a legtöbben *„többszörösen hátrányos helyzetben kénytelenek élni (munkanélküli, vagy alacsony jövedelmi csoportba tartoznak, alacsony iskolai végzettségűek, rossz lakáskörülmények jellemzik őket).”* (Fogarasi-Grenczer 2015:13) Az általam felkeresett iskolákban a felnőtt válaszadók szerint a gépészeti és járműgyártási területen képzett szakmunkástanulók 50–90%-a dohányzik rendszeresen. A kis üzemek, vállalkozások – a kutatás tapasztalatai szerint – életkori megkötés nélkül engedik tanoncaiknak a dohányzást. Ennek oka lehet, hogy a dolgozók jelentős része szintén dohányzik, és az is, hogy az egyébként is leterhelt mesterek nem szívesen fordítanak energiát olyasminek a szankcionálására, amit – ahogy többen kifejtették – lehetetlen megtiltani. Megjegyzendő, hogy a közös dohányzás elősegítheti a kollegiális légkör kialakítását és az is, hogy a műhelyben a dohányos fiatal könnyebben kezelhető, és jobban odafigyel a munkájára, ha dohányozni hagyják. Az iskolák többségének gyakorlatára ezzel szemben – tekintve, hogy a probléma megszüntetése lehetetlen – a félrenézés jellemző, illetve az, hogy a kijelölt helyen (általában az iskolához közeli utcasarkon, az út túloldalán, stb.) a 18 év feletti diákoknak megengedik a dohányzást. A multinacionális vállalatoknál az iskolákénál lényegesen szigorúbb a felügyelet, erről így beszél egy közép-magyarországi óriáscég mestere:

„A [diákok közül a] kiskorúak jelentős része dohányzik, és szeretne dohányozni, nagyon oda kell rájuk figyelni, mert egy ilyen nagy vállalatnál azért füstérzékelők vannak, illetve a folyosókon kamera is, tehát ezt tudomásukra kell hozni az elején. Ha bármelyik helyiségben bejelez e füstérzékelő, a kamera látja, ki jön onnan ki. Minthogy kiskorúak én a gyár területén nem engedem, hogy egyedül közlekedjenek, csak velem, tehát esélyük sincs arra, hogy a dohányzó felé kanyarodjanak, de az első útjuk oda vezetne. [...] Amint kiérnek a gyár területéről, egy cigarettával kezdenek.” (124-INT, mester)

Az alkoholfogyasztást a fókuszcsoportok során a legtöbb résztvevő „bevallotta”, azt nem tekintették elrejtendő problémának, bár – mint utaltak rá – az alkoholizmust és az alkoholproblémáktól szenvedő felnőtteket lenézik. A megkérdezett tanulók többsége saját bevallása szerint csak hétfévente, buliban iszik alkoholt, akkor viszont nem ritkán erősen ittas állapotba kerül. Ittasan, másnaposan az iskolába, vagy munkahelyre érkező tanulóról az intézmények és képzőhelyek nagyjából felében számoltak be a megkérdezett felnőttek, de

szinte minden alkalommal hozzátették, hogy nehéz megállapítani, mitől fáradt, vagy van rosszul egy-egy diák.

A drogozással kapcsolatban a tanulók oldalán nem (csak nagyon kevesen vallottak be drogozást és ők is csak könnyűdrogot), a felnőttek oldalán viszont annál érdekesebb jelenségre derült fény: a legtöbb iskolai és képzőhelyi oktató mereven elzárkózik a kábítószeres témájától. (A jelenséget a *Pszicho-szociális tényezők* c. alfejezet mutatja be részletesen.)

A kutatás alapján a jobb és rosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók között nincs jelentős összefüggés a tekintetben, hogy dohányoznak-e, illetve fogyasztanak-e alkoholt és kábítószereket. Korreláció inkább a deviáns viselkedés következményeiben van (Lásd: *A diákok motivációi közötti különbségek* c. fejezet).

Tudott, hogy a szegénység hozzájárul a rossz pszichikai állapothoz, különféle egészségi problémákhoz és a deviáns viselkedéshez (Andorka 1997:143), ezért aztán elmondható, hogy annak a diáknak, akinek iskolai gondjait még a rossz szociális háttér is tetézi, nagyobb esélye van a mentális betegségekre és az azokból adódó motivációvesztésre.

„A háttér miatt ennek az azért is megpróbálomnak a nagy része hiányzik. A nagy része hiányzik, mert olyan sérüléseket szereztek már, amiket ők már nem tudnak földolgozni egyedül. Tehát nagyon soknak itt inkább nem ránk volna szüksége, hanem inkább a pszichológusra.” (43-FO/2, mester)

Az egyhangúságtól való félelem

Az ipari termelés során ritka a kreativitást igénylő feladat, különösen azok között, amelyek a diákok korai felkészültségével biztonságosan végezhetők. A diákok a mozdulatok beidegzése érdekében gyakran napokig ugyanazt a feladatot ismétlik, ezért nagyfokú monotónia-tűrési képességet kell elsajátítaniuk, melyre – az egészen kicsi, egyedi megrendelésekkel foglalkozó vállalkozásoknál, veterán autószerelő műhelyeknél, stb. elhelyezkedőket kivéve – későbbi munkájuk során is szükségük lesz. A kutatásban részt vevő felnőtt válaszadók többségének véleménye szerint azonban a rájuk bízott fiataloknak döbbenetesen alacsony a monotónia-tűrő képességük, a várakozásaikhoz képest egyhangú, nagy kitartást igénylő és eleinte kevés eredményt hozó munkák pedig könnyen lelombozzák őket:

„[...] ezek az emberek néha amit nem szeretnek, megunják és ott is hagyják. Tehát nekiáll immel-ámmal és akkor otthagyja, keres valami mást.” (43-FO/2, mester)

„Én mindig ezt szoktam nekik mondani, gyerekek először tanuljunk meg járni és utána repülni. Mert mindegyik, hát azt hitték, hogy idejönnek mondjuk egy hegesztő és akkor ő már rögtön kapja a kezébe, áll be a gép elé, hát gyerekek, hát először az alapokat tanuljuk már meg: mit lehet egyáltalán hegeszteni, hogyan, milyen technológiával. És ezt ugye most jöttek rá, hogy először az alapokat megtanuljuk, tudjunk anyagot darabolni, tudjunk fűrni, tudjunk felületet előkészíteni és utána tudunk hegeszteni. Mert minőségi hegesztési kötést csak úgy tudunk létrehozni, ha azt megfelelően előkészítettük.” (72-INT, gyakorlati tanár)

A diákokkal való beszélgetések során rendre előjött, hogy bár a szakmájukba illeszkedő, adott esetben érdekes dolgokat egyszer-egyszer szívesen megcsinálnák, a mindennapos, nyugdíjig való munkába járás gondolata szorongással tölti el őket. Egy átlagos szociális háttérrel rendelkező, többségi ipari gépész tanuló szavai tömören foglalják össze társai többségének véleményét:

„Minden nap ugyanoda bemegyek, ugyanazt csinálom, hazamegyek. [Ez nem jó.] Mert ha lenne egy dolog, amit megcsinállok, kész van, megkapom érte a pénzt és abból élek, aztán megint van egy munka, az más, az érdekes lenne. De hogy ugyanazt [csinálom], és megmondják, mikor mehetek enni, egy idióta megmondja, azt nem [akarom]. Igazából azt akarja a világ, hogy menjünk dolgozni, és ott rohadjunk meg. Nem bírnék abba belenevelkedni és beleélni, hogy valaki folyamatosan megmondja, hogy ekkor jössz, ekkor mész.” (3-FO/3, ipari gépész tanuló)

Jellemző, hogy a felnőtt válaszadók értetlenül állnak a tanulók rendszerességtől való idegenkedése előtt:

„Egyszerűen képtelenek arra, hogy időben megjelenjenek, képtelenek arra, hogy a műszakot a végéig, ha felelősségre vonják miatta, hogy hol vagy, miért nem jöttél, akkor rögtön azt mondja, hogy mert a másik. Nincs az, hogy elnézést, valami. Mert ő [a diáktársa] se jött.” 83-FO/1, mester

Több aktor szerint a jelenségnek etnikai és szegénységgel összefüggő vetülete van:

„[Van különbség e tekintetben a jobb és rosszabb szociális háttérű tanulók között?] Nincs. Végül is annyi, hogy a szegény először úgy próbálná, aztán jönnek az otthoni dolgok. Azért szegény, mert nem dolgoznak otthon a szülők. És amikor látja, hogy azért, hogy nekem legyen, nekem minden nap itt kell lenni, mindig dolgozni kell, mivel ezt ő otthon nem látta, ez már neki nem fog menni. Hogy először nagy lendülettel, igen,

csinálom, most pont van egy szegény srác köztünk, a Zs., hogy nagy lendülettel bejött, azt' amikor látta, hogy mivel jár, elment tőle a kedve. Úgyhogy annyira nem tetszik a munka. A pénz az tetszene mindenkinek, de a munka az annyira nem.” (83-FO/1, mester)

„Bent volt nálunk egy végzős [roma] diák, nagyon ügyes fiú volt ő is, de egyszerűen ezt a kötött rendet, hogy be kell jönni, itt kell lenni, nem bírják olyan jól.” (93-INT, mester)

„Nálam is dolgozik most egy dunántúli srác, aki mondhatni néhány hónappal ezelőtt is még mélyszegénységben élt és ő is dolgozott multi autógyártónál. Tehát valahogy be tudott kerülni, de nem vált be neki ez a robotmunka. Nehezen volt kordában tartható. Több foglalkozást igényelnek ezek a fiatalok.” (115-INT, munkaadó)

A szakképzés alacsony presztízse

Az Európa-szerte tapasztalható általános fémipari szakemberhiány és az annak nyomán megjelenő egyre magasabb bérek ellenére hazánkban továbbra is alacsony a szakképzés presztízse. (vö: Horn et al. 2009) Egy munkaadó így foglalja össze véleményét: *„Ettől már alacsonyabb szintű képzés nincs.” (43-FO/3)* A válaszadó elmondta, a rendszerváltás előtt a szakképzésnek lényegesen magasabb volt a társadalmi megbecsültsége:

„Ragyogó eredményeket, országos helyezéseket értek el a gyerekek. Volt egy rangja, hogy oda kerültek be. Forgácsoló képzés is volt például, már akkor, 25–30 évvel ezelőtt CNC gépekkel dolgoztak már a tanműhelyben. Tehát tényleg egy magas színvonalú képzés volt.” (43-FO/3)

Az egyik interjúalany véleménye szerint lehetetlen visszaállítani a kétkezi munka presztízst:

„[...] amíg azt látják, hogy munka nélkül, egy irodában – már bocsánat – elpötyörésze a képernyőn, műkörmökkel, azzal a szófosással, ki merem mondani, hatalmas pénzeket lehet keresni és a társadalom és a reprezentatív néhány vezetője is azt tükrözi.” (41-INT, elméleti tanár)

A legtöbb aktor erős érzelmekkel beszél a szakképzés és általában a fémipari szakmák alacsony presztízseről:

„A szülők is úgy vannak vele, hogy buta vagy fiam, elmész inasnak [szakmunkásnak]. És én ez ellen nagyon harcolok, mert ha csak buta szakemberek lesznek itt, akkor mi lesz?” (113-INT, mester)

„Vagy 600 gyereket hoztak már ide gyárlátogatásra. [...] Az a szánalom, ami azoknak a szánalmas kis majmoknak a szemébe volt, amikor végignézték itt ezeken az embereken, mintha itt a világ legalja dolgozna! Mintha itt valami megvetnivaló, lenézni való, semmi emberek lennének, mert a rohadt telefon ki nem esik a kezéből látogatás közbe érted, mert jaaj, fűűj! Semmibe nem nézik a kétkezi munkást!” (83-FO/4, művezető)

A diákokkal felvett fókuszcsoporthoz tanúsága szerint a szakképzés alacsony társadalmi presztízse negatívan hat a jobb szociális háttérű diákok motiváltságára, a rosszabb helyzetűekét azonban csak kevésbé érinti. Ennek oka lehet, hogy utóbbiak környezetében az egyes képzési szinteken megszerezhető végzettségek közötti különbségek – tekintve, hogy csupán keveseknek van ezek közül bármilyen is – nem tűnnek fel olyan jelentősként.

Az alsó szintű középfokú szakképzés presztízisének emelése már az előző kormányoknak is kiemelt célja volt (vö: NIS 2009:43), és – tekintve, hogy e téren az elmúlt évtizedben inkább visszalépés történt – ma is nagyon fontos cél (Szilágyi 2018).

A Siemens vezérigazgatójának véleménye jól sommázza, hogy a vezető aktorok mennyire nem értik a hazai szakképzés presztízsvésztéséhez vezető társadalmi jelenségeket: *„Ha Erzsébet királynőnek jó volt az autószerelés, mint szakma, miért nem jó egy mai középosztálybeli család gyermekének?” (09-INT)* A magasabb érdekérvényesítő-képességű szülők szakképzéshez való viszonyulását mutatják be egy elméleti tanár szavai:

„[...] sem a munkakörülmények, sem a bérkörülmények nem felelnek, nem felelnek meg az ő életükben sem azoknak az elvárásoknak, hogy ők egy gyárba bemenjenek és ott dolgozzanak, egy kapitalistának, aki kiszúrja a szemüket fillérekért, nem látnak benne perspektívát, és a gyereküknek sem látnak perspektívát, ráadásul a média és a gyerekeket körülvevő világ sem ezt sugározza.” (41-INT, elméleti tanár)

A szakmai öntudat hiánya

A képzés alacsony társadalmi presztízisének egyik következménye, hogy a tanulók felől csaknem teljesen hiányzik a szakmai öntudat. A legtöbb, a duális szakképzés és szegénység témájában most vizsgált jelenség kapcsán nincs erős területi meghatározottság, ebben a kérdésben azonban igen: az olyan volt iparvárosokban és az azokat környező falvakban élő vasas szakmát tanuló fiatalok a leginkább érintettek, ahol a gyárak rendszerváltás utáni leépülése után nem jöttek létre új nagyvállalatok. Pontosabban: azok a tanulók, akik nagyvállalatoknál töltik a gyakorlatukat, jóval erősebb szakmai öntudattal rendelkeznek, mint

azok, akik kis- vagy középvállalkozásoknál gyakorlatoznak. Azok a – lényegében külföldi – vállalatok, amelyek diákokat foglalkoztatnak tanulószerveződés keretében, utóbbiakra vonatkozóan – részben elkerülhetetlenül – is ugyanazokat az öntudat-építő technikákat alkalmazzák, mint felnőtt munkavállalók esetében. Ezek külső, egy látogatás alatt is megtapasztalható megjelenési formái a jó minőségű, szép kiállítású, logóval, szlogennel és a munkavállaló nevével hímzett munkaruhák, dzsekik, sapkák, a közös terekben látható molinók, plakátok, teljesen dekorált, több száz négyzetméteres falfelületek és a vállalat fóliavágott betűkből kirakott, vagy feszített zászlókon megjelenő üzenetei, hitvallása a gyár minden egységében (a gyártósoron például az oszlopokon, vagy a plafonról belógatva). Az ilyen gyakorlati helyekre járó diákok a fókuszcsoporthoz alkalmával mindig előismerően nyilatkoztak cégükről és határozott büszkeséget, csoporttudatot mutattak, többen pedig az adott vállalat hímzett, galléros pólójában voltak. Mindannyian szakmájukban képzelik el a jövőjüket, bár többségük nem az adott céghez, hanem ahhoz az *érzéshez* ragaszkodik, amit egy (bármely) neves vállalatnál betöltött állás ad, valamint a szép, tiszta környezethez és a magas fizetéshez. Jellemzően ezek azok a diákok, akiknek a külföldi munkavégzéssel kapcsolatban a leghatározottabb elképzeléseik és a legkevesebb ellenérzésük van.¹²⁷ Az átlagosnál jobb tanulmányi eredményük, erősebb motivációjuk *oka és egyben következménye is* annak, hogy jó gyakorlati helyre kerültek. A duális szakképzés az ő esetükben éri el igazán a célját.

„Nagyon jó ez a cég, a műhely, minden. Úgy mondom, hogy a legjobb azok közül, amik itt hegesztő szakmában elérhetők. – [...] Már voltam is, és még megyek is Németországba nyáron [gyakorlatra]. – [Ennél a cégnél maradsz majd munkavállalóként?] Azt nem tudom, de ilyesmit szeretnék. Úgy mondom, hogy ennél lejjebb már nem adom, mert a tudásom is megvan hozzá.” (00-FO/6,7,6, hegesztő tanulók)

Ezzel szemben az alacsony szakmai öntudattal bíró, rosszabb gyakorlati helyeken tanuló diákok a televízióban, az őket érdeklő műsorokban bemutatott, könnyű és változatos életet biztosító celebfoglalkozásokhoz képest nem látnak különbséget egy betanított munkás

¹²⁷ Ennek komoly összetevője, hogy ezek a vállalatok – nemzetközilek lévén – könnyen megtehetik, hogy tehetséges diákjaiknak egy másik országban lévő üzemükben biztosítsák az összefüggő nyári gyakorlatot. Ez egyben motiváló eszköz is a vállalatok kezében.

munkája, egy segédmunkás munkája és a saját szakmájukban végezhető, magasabb hozzáadott értéket előállítani képes munka között.¹²⁸

A szakmai öntudat hiánya rossz életstratégiák kialakításához is vezethet:

„A motiválatlanság [a legnagyobb veszélyforrás]. A srác, akiről az előbb beszéltem, többször mondta, hogy úgyis börtönbe fog majd kerülni. Minek erőlködjön. Amikor ezt mondják, úgy egy kicsit elgondolkozok, hogy ilyet is mond valaki és mondjuk 17 éves emberről beszélünk. De volt, aki azt szajkózta, hogy úgyis közmunkás leszek, minek erőlködjek.” (44-INT, mester)

„Én biztos leszek börtönben is majd.” [Miért?] Ismeri a M. Z.-t?¹²⁹ [...] Jó fej egyébként, mondanak róla dolgokat. Akik neki dolgoznak, csak akiket ismerek, vagy három ember biztos volt börtönben. [Neki akarsz dolgozni?] Nem tudom, lehet. Tényleg jó arc egyébként, beszélgettem vele múltkor. [Nem maradsz a szakmádban?] Nem.” (3-FO/3, ipari gépész tanuló)

A tanulók közül a nagyvállalatoknál dolgozókon kívül főleg a fővárosiak és nyugat-magyarországiak fogalmaztak meg nagyobb szakmai öntudatot tükröző véleményt:

„Az se reális, hogy egy betanított munkás ugyanannyit kap, mint az, akinek ez a szakmája. Aki csak a zöld gombot tudja megnyomni, ne kapjon már ugyanannyit!” (9-FO/5, gépi forgácsoló tanuló)

A képzés alacsony színvonala

Az iskolai (és a kizárólagos) tanműhelyek nagy részének felszereltségében általánosságban ma is, ahogy már két évtizede is (Hideg–Nováky 1998), komoly hiányosságok mutatkoznak. A diákok többsége az iskolákban – és a KTM-ek többségében – régi gépeket használ, úgy, hogy tisztában vannak vele: léteznek modern gépek is, amiken gyakorolva sokkal hasznosabb ismereteket szerezhethének. A gépek többsége, amiken gyakorolnak, a diákok szerint „gedva”, azaz rossz állapotú, ósdi, „ciki”. Az egyes iskolai (Makó et al. 2016:71), illetve az iskolai és vállalati tanműhelyek felszereltsége között is nagy különbségek mutatkoznak. Makó és társai felmérésével ellentétben jelen kutatás ebben a kérdésben nem tárt fel területi jellegzetességeket, azaz pontosabban fogalmazva: nem területi jellegűeket tárt fel. A

¹²⁸ Nem biztos, hogy a jobb gyakorlati helyen tanuló diák munkavállalóként lényegesen magasabb hozzáadott értékű munkát fog végezni, mint rosszabb helyen lévő, szakmai öntudat tekintetében erős deficittel küzdő tanuló. A nagy márkánév, a vállalati környezet és csatolt jelenségei azonban látenciában hagyják ezt és a diákokban azt az érzetet keltik, hogy a vállalat az ő (a fiatal) céljai eléréséért dolgozik, a lehetőségek pedig határtalanok.

¹²⁹ A válaszadó és a kérdező ugyanazon a településen nőttek fel.

különbségek a mostani kutatás eredményei szerint inkább a képzésben részt vevő vállalatok mérete – nemzetközi volta, illetve nyugati partnerségi/beszállítói státusza – alapján jelentek meg.

A gyakorlati képzés során ismételtetett, elavult technikák szerint végzett műveletek (pl. kalapácsreszelés egy fél évig) talán költséghatékonyak a képzőhelyek oldalán, de ha a hangsúly az ezekhez hasonló feladatok végeztetésén van, az komolyan és egyértelműen negatívan hat mind a tanulók motiváltságára, mind pedig jövőbeli sikerességére. *„Salakolókalapácsot csinálnak, mert hegesztők lesznek, és az egy szerszám nekik, mi azt szeretnénk, hogy megcsinálja mindenki a saját maga salakolókalapácsát és azt megkapja.”* (43-FO/3, munkaadó) Utóbbi helyen a kalapács – az munkaadó elmondása szerint – 3 hét alatt készül el. (Ez nem hangzik végzetesen soknak, ráadásul egy olyan mozdulatsorról van szó, amit alaposan be kell gyakorolni, de az említett 3 héttel kapcsolatban a helyszínen komoly kétségeim voltak.) Az elavult gépek használata a diákok szakmai sikerességére nézve hordozza a legtöbb veszélyt:

„Volt egy kissrác, aki az egyik cégnél elbukott, a modern gépen nem tudott próbamunkát végezni, mert ő ilyet még nem látott.” (42-INT, gyakorlati tanár)

„Vizsga előtt gyorsan megmutatták, hogy működik [a gép].” (9-FO/1)

„Itt rendszeresen van, hogy jönnek ide máshonnan munkavállalók és teljesen meg vannak löve, mert látják, hogy hú, itt mindent magadnak kell? Hát, igen, itt azt kell, mert itt egyedi alkatrészgyártás folyik, itt mindenféle munkafolyamat van. Hát ők azt nem tudják.” (83-FO/1, mester)

A képzés gyakorlati oldalának erősítése elengedhetetlen követelmény (Bábosik 2006). A gyakorlati ismeretek fejlesztésének égető szükségességére már a '90-es években is felhívták a figyelmet (Hideg–Nováky 1998), de a kérdés ma is aktuális, sőt: az ipar egyre gyorsuló fejlődése miatt még égetőbb, mint eddig bármikor, a későbbi elhelyezkedés szempontjából is ez a legfontosabb. A kérdés azonban ellentmondásos:

„[...] azt nézik inkább a cégeknél, hogy a gyakorlati vizsgának mi az eredménye. Igaz, hogy csak részbizonyítványt kapnak, de azért van rálátásuk arra is, hogy a részeredmények milyenek. Tehát ha gyakorlatból nagyon jó, esetleg az írásbeli – mert

az írásbeli az kutya nehéz¹³⁰ – esetleg [...] nem sikerül jól nekik, csak kettesre, [...] vagy csak átcúsuskálnak nagyjából ott nagy nehezen, akkor azt ott annyira nem veszik figyelembe.” (51-INT, elméleti tanár)

[Arról, hogy a hegesztőtanulóknak már nincs írásbeli vizsgájuk:] „Tök baba, hogy így le van egyszerűsítve minden, de ezt a részét nem támogatom. Mert így nehezebb rávenni őket arra, hogy erőlködjének. Mert úgy vannak vele, hogy majd a szóbeli valahogy összejön, a gyakorlatot meg valahogy meghegesztik. Én ekkora kedvezményeket nem tennék, mert akkor lassan már leredukálódik ez az egész dolog, aztán menjél hegesztőnek, valamit ott majd elmakogsz és meglesz.” (44-INT, mester)

A diákok számára a tapasztalat szerint csaknem mindig az iskolák (vagy a kamara) keresnek képzőhelyet annak ellenére, hogy a diákoknak elvben lehetőségük van arra, hogy maguk járjanak utána ennek. A kutatás tapasztalatai alapján a külső cégeknél folyó oktatási tevékenység minősége alapján véve a hely felszereltségétől és az oktatóként foglalkoztatott személyek motiváltságától függ. (vö: Makó et al. 2016:65) Az alább kifejtendő jelenség általános, ott azonban erősebben megmutatkozik, ahol az iskoláknak – az adott szakmában – nincs saját tanműhelye és a diákok már első éven KTM-ekben tanulnak. A diákok ekkor első évük szeptemberében kikerülnek egy céghez. Ha nincsenek megelégedve az ott zajló oktatással, azt jelezhetik az iskolájuknak, bármely tanáruknak. Az általam vizsgált 4 ilyen eset közül (0A-FO, 5-FO, 4A-FO, 93-INT) 2-ben a diákok azonnal panasszal fordultak az iskolához, helyzetük azonban – tekintve, hogy az iskolának nem állt rendelkezésére más szerződő partner jobb körülményeket biztosító műhelye – nem változott. Az egyik fókuszcsoport diákjai közül azok, akik jobb minőségű *gyenge kötésekkel*, jobb családi kapcsolatokkal, erősebb érdekérvényesítő képességgel rendelkeztek, az első oktatási év végén elhagyták a kifogásolt gyakorlati helyet és másikat kerestek maguknak.¹³¹ Az 5-FO fókuszcsoport 5 karosszérialakatos tanulója közül 3 már nem a kifogásolt KTM-ben dolgozik. A két maradó diák egyike, a csoport egyetlen roma származású résztvevője – egy súlyos anyagi gondokkal küzdő, nagyon alacsony érdekérvényesítő képességű, a városban élő család hét gyermekének egyike –, egy a tanulmányaival erősen küzdő, túlkoros diák a csoportból

¹³⁰ Az írásbeli vizsga nehézsége kapcsán érdemes Vámos Tamás 2107-es tanulmányát idézni: „Az időkeret 90 perc volt. Ezen idő alatt gépi forgácsoló szakmai számításokkal terhelték a vizsgázókat. Gyakorlatilag olyan diákoknak lett megfelelő az írásbelijük, akik előtte gépi forgácsológépként SZKTV-n (a szakma kiváló tanulója verseny) indultak és értek el szép eredményeket (SZKTV I. helyezett gépi forgácsoló 51 pontot ért el CNC gépkezelő írásbeli vizsgán.).» Nehéz azt elképzelni, hogy aki gyakorlatban jól bánik a géppel, ne rendelkezne megfelelő kompetenciákkal az írásbeli feladatok esetében.” (Vámosi 2017:129)

¹³¹ Pl.: 5-FO/4, karosszérialakatos tanuló az állami fenntartású nagyvállalat lepusztult műhelyéből egy jól menő autós márkaszervizbe ment át.

egyedülként nem kifogásolta a többiek által katasztrofálisnak mondott gyakorlati helyen tapasztalható lepusztultságot. Nem érezte szükségét annak sem, hogy másik gyakorlati helyet keressen. A másik maradó tanuló, egy szintén rossz szociális háttérű diák a fókuszcsoporthoz felvételekor keresett, de még nem talált magának másik helyet.

A diákok ön-érdekérvényesítő képességeinek – és főleg kapcsolatainak – különbségei tehát már a képzőhelyek megválasztásában megmutatkoznak. „[...] tehát hogyha valakinek jó kapcsolata van, kapcsolatai vannak, előfordul, hogy talál magának sokkal jobb [gyakorlati helyet].” (51-INT, elméleti tanár) A társadalmi kapcsolathálókon alapuló információ-áramlás a társadalmi tőke egyik mechanizmusa, mely egyebek mellett a munkahelykeresésben lehet az egyén hasznára (vö: Orbán – Szántó 2005): az információ gyakran fontosabb, mint a protekció, különösen, ha olyan nagy munkahelyi minőségbeli változatosságot mutató területről van szó, mint a fémipar.

A hazai szakképzés minőségében mutatkozó rapszodikus különbségek a képzőhelyek felszereltsége és személyi állományának jellemzői mentén rajzolódnak ki. Ezek elégtelensége esetén a képzés nem biztosít piacépes tudást (Liskó 2004, Szilágyi 2018). Azon a területen, melyen csak elégtelen minőséget felmutató képzőhelyek állnak a diákok rendelkezésére, pontos lehet egy mester lesújtó becslése: „Mondhatni azt, hogy sikeres szakmunkásvizsga után 100 diákból egy 10 emberről beszélhetünk, aki elmegy egy normális munkahelyre.” (75-FO/2)

Objektív iskolai környezetbeli hiányosságok

A diákok motiválatlanságához gyakran a szakma elsajátítását szolgáló eszközökön túlmutató objektív iskolai környezetbeli hiányosságok is hozzájárulnak. A kérdés megvilágításához tudnunk kell, hogy jelenleg törvényi előírás az általános- és középiskolákban a heti 5 testnevelésóra,¹³² ehhez azonban sok helyen nincsenek meg a feltételek. A hiányzó feltételek közül jelen téma szempontjából a megfelelő zuhanyzók hiánya a legfájóbb. A kérdés a felnőtt válaszadók diákok előnytelen iskolai stratégiáit és viselkedését illető panaszok kapcsán merült fel és a következő megjegyzésben foglalható össze a legtömörebben:

„Basszus, ilyenekből buknak már meg diákok, hogy tornaóra. Mert nem öltözők át, mert nincs kedvem.” (112-INT, gyakorlati tanár)

¹³² Azok számára, akik közismereti oktatásban is részesülnek, tehát az itt bemutatott diákok közül az érettségizettekre az előírás nem vonatkozik. (Köznevelési törvény 27.§ (11))

A testnevelésórát illető renitencia a tanulók elmondása alapján is általános, azonban közel sem csak a lustaság az oka: a tanulók nem látják értelmét, hogy egy rövid mozgás kedvéért átöltözzenek, ráadásul az – elmondásuk alapján többnyire fegyelmezésből és unalmas tevékenységekből (általában futásból, legfeljebb egy kis fociból) álló – óra után rendre leizzadva mennek a következő órára. A tantárgystruktúrával kapcsolatos leggyakoribb vélemény, hogy „*A testnevelés egy kicsit túlzásba van vite.*” (71-INT, elméleti tanár) A legtöbben elsősorban a testnevelés rovására csinálnának helyet a tanulók órarendjében:

„Tehát lehetne a szakmára, a szaktantárgyakra egy kicsit nagyobb hangsúlyt helyezni. [Mit kellene kidobni?] A testnevelést. Minden nap egy óra testnevelés? Én elhiszem, hogy fontos dolog, de most hogy mondjam, gyerek bemegy az iskolába, van középső órája testnevelés, el kell neki menni esetleg másik helyiségbe, átöltözik, és 45 perc az óra arra, hogy átöltözzön, meg visszaöltözzön, meg beérjen órára, én ezt nem tartom korrektnek, hogy ott lótnak-futnak és akkor utána... Vagy jó, legyen testnevelés, de legyen utolsó óra. Nem tudom, hogy hol van fürdési, tisztálkodási lehetőség.” (45-INT, mester)

Szintén megvilágító erejűek egy gyakorlati tanár szavai:

„Elkezdene izzadni. És otthon is ki tudja, milyen a higiéniai körülmény. Lehet, hogy nem fürdött egy hete, úgy jön be. Éreztem már egyszer-kétszer, hogy valamelyik. [...] De elképzelhető az is, hogy a szoba közepén tüzelnek, tehát hallottam már ilyet is. Az a szag a ruhát, mindent átjárja. Hiába mossa ki, ha nem tisztálkodik még pluszba hozzá, akkor előfordul. És akkor mi jön, elő a spray, befújják magukat. [...] Van ott egy ilyen zuhanyzó, de oda 8–9 embert nem tudok beereszteni. Tehát itt nincsen ilyen lehetőség. De ez egyik iskolában sincsen.” (72-INT, gyakorlati tanár)

Amiről a tanulók nem beszéltek, a megkérdezett gyakorlati oktatók pedig valószínűleg nem gondoltak bele, de eddigi – szegénységkutatásban szerzett – tapasztalataim alapján sejthető: a rossz anyagi helyzetű diákok tornafelszerelésének kimosására (ha egyáltalán van tornafelszerelésük) otthon, mosógép és bojler híján valószínűleg ritkábban van lehetőség, a fiatalok pedig érthetően nem szeretnék visszaszerezni az előzőleg már átizzadt és úgy

megszáradt holmikba. Az is könnyen megeshet, hogy a tanulónak az egyetlen cipője az, ami a lábán van, azt pedig nem szeretné labdarúgással tönkretenni.¹³³

Az önbizalom elvesztése

Az alsó középfokú szakképzésben többségben lévő, tanulási nehézségekkel küzdő diákok korábbi iskolai kudarcaik miatt gyakran önbizalomhiánnyal tekintenek szakközépiskolai tanulmányaikra, ennek következtében pedig jóval valós képességeik alatt teljesítenek. (Liskó 1997:8) Egy mester így beszélt erről:

„Tehát nekünk óriási feladatunk az, hogy ezek valahol visszanyerjenek egy kis önbizalmat, vagy nem vissza, mert soknak egyáltalán nincsen se önkontrollja, se önbizalma. 3H-s gyerekek, tehát halmozottan hátrányos helyzetben lévők, van, aki már harmadik nevelőszülőnél van, és ezeket már olyan sérelmek érték, hogy gyakorlatilag végig fogják már kísérni az egész életét. Ezeken próbálunk mi enyhíteni, [...] és szerintem talán sikerül annyit, hogy ha nem is lesznek jó szakemberek, de legalább egy kis emberséget tanuljanak.” (43-FO/2, mester)

Egyes diákoknak a képzés sikerébe és önmagukba vetett bizalmát jól összefoglalják egy végzős hegesztőtanuló szavai: *„Meg fogunk bukni. Feleslegesen jártunk ide 3 évet.”* (8B-FO/3, diák) Egy mester véleménye is azt erősíti, hogy a képzés nem garantálja az abban részt vevők jövőbeli sikerét: *„Ott, az a két srác is, az soha nem fog önállóan dolgozni. [...]”* (43-FO/2, mester)

A jobb és rosszabb anyagi helyzetű diákok között az önbizalom kapcsán is felfedezhetők különbségek. Előbbiek általában magabiztosabbak, míg utóbbiak – a fókuszcsoporthoz tartozók tanúsága szerint – rengeteg kompenzatív viselkedésmintát mutatnak. Az interperszonális kapcsolatok erővonalai is inkább az erősebb szociális háttérrel rendelkező diákok igényei szerint rendeződnek. *„A nagyhangú, anyagilag jobb helyzetben levő, lusta gyerek elviszi azt a mélyszegénységből jövő, önbizalomhiányt.”* (43-FO/3, munkaadó)

¹³³ Korábbi terepmunkám során egy észak-magyarországi védőnő elbeszélése alapján olyan esetre is fény derült, mikor a gyermek azért tagadta meg a testnevelés órára való átvittetését, hogy társai ne lássák a sérüléseket, amiket egy a közösségében elszenvedett verés során szerzett.

7.2.3 Egy jelenség két oldala

Mint láttuk, a felnőtt interjúalanyok a diákok motivátlanságára panaszkodnak, a diákok ezzel párhuzamosan pedig arra, hogy nem kapnak elég és érdekes feladatot, illetve nem engedik őket hozzányúlni semmihez.

Az alap kutatás során felkeresett egyik tanműhelyben (5-FO, karosszerialakatos tanulók, 06-INT, mester), az állami tulajdonú B. Kft.-ben a probléma szélsőséges megjelentését tapasztaltam. A mester a bejárást megelőző interjúban arról beszélt, hogy a diákjait „semmi nem érdekli”. Mielőtt beléptünk volna a hegesztőműhelybe, felhívta a figyelmemet, hogy a diákjait vélhetően lógáson kapjuk majd. Valóban, hat diák a műhely sarkában elhelyezett asztaloknál ült, lábaikat feltéve, mobiltelefonon játszva, eszegetve, csendben beszélgetve. A mester a jelenlétükben panaszkodott nekem a passzivitásukra és arra, hogy semmilyen érv, kérés, illetve személyi tekintély nem képes őket munkára bírni. A diákok akaratlanul is végighallgatták a dühös mondatokat, de nem reagáltak. A mester ki is hangsúlyozta: ha előtte így beszélne valaki, biztosan felpattanna és dolgozni kezdene. A diákok ezt is indolensen hallgatták végig és nem mozdultak. A diákok csoportja vegyesen jól- és kevésbé jólöltözött, roma és nem roma fiúkból állt. Az ott-tartózkodásom alatt közülük három diák is megkereste a mestert azzal a kéréssel, hogy hamarabb elmeheessen.

A tanműhelyben – a külső térben – mindössze ketten dolgoztak, ők a mester elmondása szerint már befejezték az aznapra szánt feladatot és önszorgalomból gyakoroltak tovább. A mester elmondta, mindketten birtokában vannak szakmájuk fogásainak, és egyikük azonnal megkezdhetné a termelőtevékenységet, ha az idevágó jogszabály engedné. A két tanuló egyike a mester elmondása alapján súlyosan nélkülöző család gyermeke. A mester azokról a volt diákjairól is büszkeséggel beszélt, akik az üzem túloldalának a bejárásakor munkaállomásaikon mint kész munkavállalók jelen voltak, bemutatta őket, majd elnézésüket kérve, amiért megzavarta a munkájukat, elkészönt tőlük.

A kutatás második szakaszában felkerestem a történet azon résztvevőit, akikkel az első szakaszban nem volt alkalmam beszélni: azokat a diákokat, akik az üzemben tett látogatásom alkalmával passzívnak mutatkoztak (5-FO) és iskolai elméleti tanárukat is. Utóbbi interjúalany így beszélt az üzemről: *„Ott is úgy van, valaki akar tanulni, akarja csinálni a szakmát, odaállhat a mesterhez, nyugodtan, és csinálhatja. Hallottam olyat is, hogy mit tudom én, elbújik a sarokba, aztán ott alszik.”* (51-INT) Megjegyzendő, hogy a tanár soha nem járt a gyakorlati képzés helyszínén és csak hallomásból tájékozódik.

Az öt diák – akik még emlékeztek látogatásomra, és akik közül három már másik gyakorlati helyre került – passzivitásuk okait firtató kérdésemre így nyilatkozott a képzőhelyről: „Egész nap nem csináltunk ott semmit! A körülmények nagyon durvák, például az ebédlő. – Megmostam a kezem, hozzányúltam a mikróhoz, és ugyanolyan koszos volt a kezem.” (5-FO/4,3, karosszérialakatos tanulók) A B. Kft.-vel kapcsolatban megfogalmazott legsúlyosabb kritika az volt, hogy – a diákok állítása szerint – nem adtak ki nekik elég védőfelszerelést (kesztyűt, maszkot, stb.). Elmondták: mikor „felmentek” a szükséges tárgyakért, rendre azt a választ kapták, hogy „kesztyűt, maszkot diáknak nem lehet kiadni”, és gyakran csak az után egy héttel kapták meg a felszerelést, hogy szükség lett volna rá, akkor sem elegendő számút: „Volt olyan, hogy akkor négyen odamentünk és kaptunk három darabot.” (5-FO/2, karosszérialakatos tanuló)

Az a három diák, aki el tudta hagyni a B. Kft.-t, mint képzőhelyet, a környezetétől kapott ehhez segítséget. Az iskola nem állt rendelkezésükre, de nem is volt rá szükségük, mert volt kapcsolatuk olyan céghez, amelyik képzést vállalhat, illetve volt, aki „leadja nekik a drótot”, hogy valahol éppen van üres hely. Az öt jelenlévő közül Gy.¹³⁴ (5-FO/1), egy roma diák és R., egy rossz anyagi hátterű tanuló még nem jelezte tanárainak a gyakorlati hely problémáit. Gy. saját elmondása alapján nem ismer más gyakorlati helyet és a szülei sem tudnak neki segíteni, de egyiket sem érzi problémának, mert – a csoportból egyedülként – jól érzi magát a B. Kft.-nél. A többiek utalása alapján azért, mert megfelel neki, hogy egész nap nem kell csinálni semmit és jól bírja a koszt. Gy. így fogalmazott: „Nem rossz úgy az a hely, elvagyok.” (5-FO/1) R. (5-FO/2) szeretné elhagyni a helyet, de másikat még nem kezdett keresni.

A három távozó így beszélt a B. Kft. elhagyásáról: „Faterom segített [másik helyet keresni].” – R. (5-FO/5), egy a saját elmondása alapján átlagosnál jobb anyagi helyzetű család gyermeke az apjától kapott segítséget; „[Otthon] mondtam, hogy váltani akarok. Nem állapot, hogy nem csinálok semmit, és ezért kelek fel 4-kor.” – Z. (5-FO/4), egy átlagosnál jobb helyzetű család gyermeke kiterjedt családjának segítségével talált másik helyet. Végül T-nek (5-FO/3) egy osztálytársa szólt, hogy van egy másik hely, onnantól maga oldotta meg a váltást. Ketten erős

¹³⁴ A fókuszcsoport egyetlen roma résztvevője, egy hétgyermekes család tagja az asztal szélén, kicsit elkülönülten ült; ennek az is oka lehet, hogy két évvel idősebb volt, mint a többiek. Z. (5-FO/4) és R. (5-FO/5) (a sejtetően jobb anyagi helyzetű diákok) élénkeek voltak, a többiek kevésbé, a roma diák pedig csak akkor szólalt meg, ha határozottan tőle kérdeztem valamit, akkor is igyekezett semleges, vagy a többiek véleményével összecsengő válaszokat adni. A többiek nonverbális kommunikációja azt sugallta, hogy lenézik és butának tartják őt: amikor az életkora kerül szóba, nyíltan humorizálnak a bukdácsolásán. A teljes foglalkozás alatt burkoltan szurkálták (a testvérek száma, a szülők foglalkozása kapcsán tettek félreérthető – túl sok gyerekre és lopásra vonatkozó – utalásokat), különösen Z. és R., de a szurkálások soha nem voltak olyan explicitek, hogy a helyzet eldurvuljon, vagy Gy.-ből tényleges védekezést váltson ki.

kötések közé sorolandó kapcsolataik *gyenge kötése*i, egyikük pedig saját egyik *gyenge kötése* révén jutott a korábbinál jobb gyakorlati helyhez. Új helyükről így beszéltek: „*Később kelhetek, tisztábbak a körülmények, hozzáérhetek egy autóhoz, nem takarítani kell egész nap. [...] Nem úgy kezelnek, mintegy gyereket, felnőttesen kezelnek, nem úgy, mint itt az iskolában, hogy kicsinek néznek. Ott nem néznek le. Ott nekem is vannak jogaim, ott visszaszólhatok úgy, ahogy szeretnék. Nincs annak következménye, itt szaktanárit kapok.*” (5-FO/4) „*Rendese a cég munkatársai, bármikor segítsége van szükség, jönnek segíteni. Például múltkor nem bírtam kifűrni az állványt, a főnökkel együtt kifűrtük, segített.*” (5-FO/3) „*Olyan [a két alkalmazott, aki foglalkozik vele] mintha két nagy tesó lenne, egy 65 körül és egy 30 körüli. Megy a hülyeség, benyögjük, nagyon segítőkészek. Mindenki mindenkivel. Mikor bejön a műhelybe a főnök, megöli a hangulatot, de ő azért van, hogy b...tasson, ez így van jól.*” (5-FO/5)

A B. Kft.-vel szemben a védőfelszerelések kapcsán megfogalmazott súlyos tanulói kritikát erősen árnyalja, hogy a mester az interjú során a diákok viselkedésével kapcsolatban a kiadott felszerelések eltűnésére, megrongálására is panaszkodott. Hasonló kritikát más mesterek is gyakran fogalmaztak meg:

„*Én osztottam ki védőkesztyűt, osztottam ki védőszemüveget nekik, szanaszéjjel hagyják, szanaszét szórják, másnap megkérdezem, hol a védőszemüved, nem tudom, eltörik, elhagyja a kesztyűt. Én ráírtam a nevét filctollal. Ez a te kesztyűd, vigyázz rá! Egy óra múlva nincs meg. Ezzel is baj van. A saját munkavédelmi bakancsát saját magának reszelővel, vagy nem tudom, mivel tönkreteszi unalmába.*” (83-FO/1, mester)

7.2.4 A motiválatlanság következményei

A következőkben azokat a jelenségeket kívánom bemutatni, amik kutatásom alapján a motiválatlanság következményeként merültek fel. A jelenségekről a felnőtt válaszadók mint időben folyamatosan és bizonyos körülmények esetén nagy valószínűséggel bekövetkező eseményekről beszéltek, a diákok pedig volt diáktársaik, a környezetükben előforduló példák kapcsán, vagy saját életútjuk várható állomásairól beszélve vetették fel őket.

Előnytelen stratégiaválasztások

A motiválatlanság egyik következménye, hogy a diák önmaga számára hosszú távon előnytelen életstratégiákat alakít ki, illetve szülei hasonló mintáit követi. A kutatás eredményei szerint az egyik ilyen út a *lemorzsolódás*, ami a rendszer egyik legsúlyosabb

problémája (vö: Németh 2012:10), a másik az *idő előtti munkába állás*, a harmadik pedig a *tanulmányok túl korai befejezése* (azon diákok esetében, akik számára a felsőoktatás reális lehetőségként jöhetne szóba). A motivátlanság mellett mindezekhez külső kényszerek is nagyban hozzájárulhatnak, de tény, hogy a motiváció hosszú távú fenntartásával és távlati célok kitűzésével az előnytelen stratégiaválasztások jórészt megelőzhetők lennének.

Az alsó középfokú szakképzésben részt vevő lányok között a többi oktatási formában tanuló diákhöz képest erőteljesebben jelen lévő korai gyermekvállalás (Bánfalvy 2001) miatti kimaradás az általam vizsgált, jószérével csak fiúkból álló csoportra nem jellemző, bár csaknem minden iskolában van rá precedens. A lányoknál ez többnyire a szakmájukból való teljes és végleges kiesést vonja maguk után, a fiúk esetében azonban a következmények az *idő előtti munkába állás* fogalmával írhatók le a legpontosabban.

Lemorzsolódás

Fontos, hogy tisztán lássunk a korai iskolaelhagyás fogalma kapcsán. Az Európai Unió Oktatási Tanácsa által használt definíció szerint „*A korai iskolaelhagyók olyan 18 és 24 év közötti személyek, akik legfeljebb alsó középfokú képzettséggel rendelkeznek, és már nem vesznek részt oktatásban, illetve képzésben.*” (Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról, p. 1) Ez a meghatározás – meglátásom szerint – elképesztően szigorú, már-már – bár talán túlzásnak tűnik ezt állítani – elitista nézőpontú. Egy, az autóipari gyártósor mellett a potenciális gépleállások gyors kezelésével naponta milliós veszteségeket megakadályozni képes ipari gépészt, vagy magas minőségű, biztonsági kapukat előállító és telepítő hegesztőt, lakatost semmiképpen nem neveznék korai iskolaelhagyónak. Tény, hogy bizonyos, a pusztán elméleti tudás mellett annál határozottabb és jobban körülírható gyakorlati készségeket, térlátást, kézügyességet követelő szakmák aktív részvétel mellett három év alatt elsajátíthatók, ezek azonban ettől nem tekintendők alsóbbrendű professzióknak. Különösen nem annak fényében, hogy a legkiszolgáltatottabb társadalmi csoportok gyermekeinek többsége számára reálisan nem fogalmazódik meg ezeknél hosszabb idejű, vagy humántudomány-jellegű, elmélyült egyéni felkészülést igénylő kvalifikáció megszerzése. A bármely, piacilag keresett szakmát megszerzett fiatal korai iskolaelhagyónak bélyegezni a teljes szakképzés lesajnálása és a fenti definíciót megfogalmazó személy munkaerő-piaci tájékozatlanságáról tanúskodik. Az sem elhanyagolható tény, hogy – jelenleg legalábbis – az alsó középfokú, technikai jellegű

végzettségek Európa-szerte roppant keresettek, munkahelyek tömegei állnak nyitva az ilyen végzettségű munkavállalók előtt, akik jövedelmükkel egész családjukat eltartják.

A fenti meghatározás mindezek mellett nem veszi figyelembe a legtöbb európai uniós tagállamban érvényben lévő, a tanköteles kort 15 vagy 16 évben meghatározó szabályozást, így de facto nem tekint korai iskolaelhagyónak egy az oktatásból hiányzásai vagy más probléma okán kiesett olyan 16 évest, akinek alapvető tudásbeli hiányosságai miatt esélye sincs, hogy később visszakerüljön a rendszerbe. Különösen figyelemreméltó hiányosság ez annak tudatában, hogy a tankötelezettségi kort elérve hazánkban fiatalok tömegei hagyják el az oktatást, különösen pedig az alsó középfokú szakképzést. 2013, a tankötelezettségi kor 16 évre történő leszállításának éve óta több mint tízszeresére nőtt a 18 év alatti fiatalok oktatásból történő lemorzsolódása. (Vámosi 2017:125, lásd még: Princz – Bencéné 2016:52)

A korai iskolaelhagyás, mint társadalmi probléma nagyságát mutatja, hogy az Európai Unió 2020-ig kidolgozott gazdasági-társadalmi stratégiájának (EU2020) öt kiemelt célértéke közül az egyik erre vonatkozik,¹³⁵ a magyar Oktatási Hivatal jelenleg, 2018 első felében futó tíz európai uniós projektje közül pedig kettő kifejezetten – több érintőlegesen – ezzel foglalkozik.¹³⁶ A probléma a szaktárca előtt is ismert (vö: Kormany.hu é.n.): Pölöskei Gáborné, a Nemzetgazdasági Minisztérium szakképzésért felelős helyettes államtitkára egy 2017 tavaszán tartott konferencián külön felhívta rá a figyelmet, az észak-magyarországi és észak-alföldi régiókat jelölve meg a legsúlyosabban érintetteknek. (Kormany.hu 2017) A kutatásban eddig részt vett tizenegy iskolából nyolcban súlyos problémát jelent a lemorzsolódás, ezek között azonban bőven vannak a helyettes államtitkár által megjelölt régiókon kívüli intézmények is. A lemorzsolódás jellemzően az első iskolai évben a legerősebb, utána – különösen a külső képzőhelyi gyakorlat megkezdése után – látványosan csökkenő ütemű.¹³⁷ A korán kimaradók között felülreprezentáltak a roma diákok (vö: NIS

¹³⁵ A célérték szerint korai iskolaelhagyók arányának 2020-ra európai átlagban 10% alá kell szorulnia. (EC 2018) Az Európai Unió Oktatási Tanácsának 2018-as ajánlása szerint a korai iskolaelhagyók arányának növekedése veszélyezteti az EU-nak a társadalom iskolázottsági és képzettségi szintjének javítását célzó cél elérését. Az alacsony iskolázottság a szegénység és kirekesztettség egyik legnagyobb kockázati faktora. A korai iskolaelhagyás ellen a tagállamoknak mindent meg kell tenniük, jól körvonalazott metódusokat azonban az ajánlás nem tartalmaz, csak a korai iskolaelhagyáshoz vezető társadalmi folyamatok nyomon követésére, korai jelzőrendszer kiépítésére, az ezek nélkül biztosan kihullók számára kidolgozandó specifikus beavatkozásokra, valamint második esély programok (nálunk lásd: Hídprogram I. és Hídprogram II.) kidolgozására tesz általános javaslatokat.

¹³⁶ EFOP-3.1.2: A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében és EFOP-3.1.5: A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása.

¹³⁷ Például az 2016/17-es tanévben egy itt vizsgált, észak-alföldi iskolában az első év végére a kezdeti 52-ről 35-re csökkent a gépészti szakmacsoport tanulóinak száma. Közülük mindannyian az általam vizsgált cégeknél

2009:15) és a szegénységből jövők. A diákok közötti lemorzsolódás mértéke fordítottan arányos az iskola presztízsével. (NIS 2009:15) A lemorzsolódást az oktatásban személyesen részt vevő minden aktor nagyon súlyos problémának látja:

„A három év alatt 120 fő fordult meg a kezem alatt és 10 fő volt, aki ténylegesen szakmát szerzett.” (74-INT, mester)

„Az elsőseim 17-en iratkoztak be, abból már csak 15-en kezdtek, abból kettő mindjárt leszámolt, és 1 most ment el. Most 12-en vannak, de ebből biztos, hogy elmegy még 3–4. Ez az első évfolyam. [...] A másik csoportban 14-en voltak és most maradtak 4-en, második év végén.” (125-INT, mester)

„Most is van három, vagy négy nem tankötelesen, aki biztosan nem fog visszajönni. [...] Nekik év végéig kell maradni, és utána már nem tanköteles, már nem [jön]. Látjuk rajta, hogy semmi motiváció, csak azért ül itt, mert muszáj. Igazolatlanba meg azért nem akar elmenni, mert a szüleit büntetik, 50 órás hiányzás után nekünk ugye mindenféle feljelentést küldeni kell. [...] A szülő ugye mégis ráveszi valahogy, hogy menjen el, hogy ne vegyék el a családi pótlékot, meg ne kapjanak mindenféle büntetéseket.” (62-INT, gyakorlati tanár)

„Egy nagyon erős szalmaszál, amit jelenleg fognak, akik iskolába járnak, ebbe kapaszkodnak. Azt a hasonlatot szoktam nekik mondani, hogyha ezt elengeditek, és akkor elmondom nekik, hogy a környékben nem mehetnek már egy iskolába se, messze kerültök és elestek egy olyan értéktől, amit ti még nagyra becsültök, a nagyon nagy és nagyon jó fizetés.” (42-INT, gyakorlati tanárok)

Minthogy az iskolák a végletekig kitartanak a diákok mellett, magatartási probléma miatt ritkán szoktak kihullani a diákok. Ez inkább – ritkán – a képzőhelyeken fordul elő, de az oktatási intézményekhez hasonlóan a cégeknél is a hiányzás a leggyakoribb oka a tanulók rendszerből való kiesésének. *„Szakmát nem kap senki úgy, hogy nem jár be iskolába, vagy jár gyakorlatra.” (51-INT, elméleti tanár)* A szülői nyomás hiánya a lemorzsolódás kapcsán is komoly tényező:

„Főleg, hogyha a szülő nem figyel oda a gyerekekre, és ugye az igazolatlan mulasztások miatt szoktak a legtöbben kihullani.” (75-FO/2, mester).

kezdték meg gyakorlati stúdiumaikat, 17-en egy olyan cégnél, melynél jelenleg (2018 nyarán) közülük 13-an vizsgáznak, 4-en – hiányásaik miatt – kihullottak.

„Szeptemberben bejött első nap és azóta sem jár, ráadásul ő úgy nem jár, hogy gondozóházban lakik, tehát hogy ki van családhoz helyezve, van egy gondozója, akivel tartom a kapcsolatot, ő mindig elbeszélget vele, hogy na akkor következő héttől már jár rendszeren, és ugyanúgy nem jön.” (62-INT, gyakorlati tanár)

A tankötelezettségi kor leszállítása és az alsó középfokú szakképzésből való lemorzsolódás között sokan látnak összefüggést:

„Ha közben kicsúszik a gyerek a 16-os korlát alól és nem áll mögötte a szülő, akkor eltűnik. [...] Tehát csak kétszer kell kipróbálni, hogy mi van, ha nem megyek be a suliba.” (61-INT, elméleti tanár)

„Mielőtt leszállították a tankötelezettséget, nagyon súlyos problémáink voltak, mert olyan srácokat kellett a rendszerben tartanunk, akik nem akartak, és nagyon nem akartak. [...] Elég egyetlen ilyen ember ahhoz, hogy majdnem lehetetlenné tegye az oktatást. Hogy tönkrevágja az osztályközösséget. Mindek erőlködjek, hát itt van ez, még mindig nem rúgták ki. Tehát emiatt én alapvetően egyetértek azzal, hogy visszaállították a 16 évet. Hiába van kormányzatilag a 18 év, attól még a lelke ugyanúgy kilóg az iskolából.” (11-INT, elméleti tanár)

A kutatás felnőtt résztvevőinek nagyjából fele szerint a lemorzsolódás és a szegénység közötti összefüggés nem egyértelmű:

„Nem mondhatni azt, hogy aki szegényebb, az morzsolódna le. Mert jelen évfolyamban nincsen, talán egy van, aki úgy szegényebbnek tűnik, de az is a szülői háttér miatt. Akinél lemorzsolódás volt, az egész jó családi körülmények között éltek. Futballozott a srác, meg kollégista volt. [...] Inkább a hozzáállás és a trehánytság miatt morzsolódott le.” (45-INT, mester)

„És tulajdonképpen akik lemorzsolódnak, azok nem is biztos, hogy a legszegényebbek morzsolódnak le, mert azok morzsolódnak le egy része, aki a legtrehányabb. És a legszegényebb, meg a legtrehányabb az nem ugyanaz.” (43-FO/3, munkaadó)

Idő előtti munkába állás

A szakma meg nem szerzése, és az ebből következő munkanélküliség – de ide sorolható a szakképzetlen munkás lét is – komoly szegénységi kockázat (vö: Andorka 1997:134, 141). Ezzel elérkeztünk az előnytelen stratégiaválasztások egy másik, egyre nagyobb aggodalomra okot adó fajtájához, melyben a diák a szakmai vizsgája előtt elhagyja az iskolát és „félkész”

munkavállalóként, segéd munkás bérért munkába áll (akár) annál a cégnél, amelyiknél a gyakorlatát tölti, töltötte. Sajnálatos, és egyes hazai vállalkozások rövidlátását, vagy kapzsiságát mutatja, hogy sok cég támogatni látszik ezt a stratégiát.

„Látok és hallok olyan eseteket, hogy elkezd iskolába járni valaki, kihelyezik egy céghez gyakorlati helyre, és ott egy bizonyos szintre megtartják, és nem tud bejárni gyakorlatra máshová, vagy nappali képzésre, elméleti órákra. Annyira kell ott, hogy túlóráztatják és egyszerűen a srác azt mondja, hogy nem tudom, fizikailag nem bírom és abbahagyja az iskolát. Ilyen van, sok. Most is kettő ilyen diákom pontosan ez miatt morzsolódott le. [...] a srác kerek perec elmondta, hogy őt nem engedi a főnök, annyira kell, annyira sok munka van, és nem engedi. [...] A másik [diák esetében] meg rájöttek, hogy jó képességű srác, tehát tudja már csinálni már most azt, amire jár suliba, és őt meg agyon túlóráztatják és neki meg azért kellett felmondania, mert egy ilyen helyzetet hoztak elő.”(42-INT, gyakorlati tanár)

Az tanár szerint a rengeteg megrendelés és munkaerőhiány gyors pótlása a cégek számára erősebb motiváció lehet, mint a képzéssel szerezhető előnyök, a képzetebb, érettebb munkaerő.

„Megtanítják őket jól hegeszteni, és onnét már egy segéd munkás fizetéssel, kis túlórapénzzel azt mondja a fiú is, meg a cég is, hogy maradj ebben a helyzetben, adok túlóra-lehetőséget és sok esetben a fiatal elfogadja.” (42-INT, gyakorlati tanár)

„Olyannal már találkoztam és ez megint csak probléma volt, 18 éves volt a diák, egyébként egy nagyon jó fej srác, nagyon konkrét tervekkel és elképzelésekkel, céltudatosan, most a vizsga előtt bedobta a törülközőt, és elment a céghez dolgozni. És a cég fölvette. [...] Két és fél év munkáját kihajította az ablakon. [Egyébként pedig felmerül a kérdés, hogy] Szakmunkás oklevéllel mennyiben más a betanított munkát csinálni, mint szakmunkás oklevél nélkül? [...] G. igazgatóhelyettes úr szintén tárgyalt a céggel, hogy gondolják meg, hogy ha ez a kép elterjed a diákjaink között, hogy tökmindegy, hogy megvan a szakmunkásvizsgád, vagy nincs meg a szakmunkásvizsgád, ugyanúgy melózhatsz a cégnél, akkor most minek is. Tehát ez konkrétan egy probléma volt. Egy ilyen eset. Nem széleskörű, nem tipikus, de egy érdekes anomália.” (11-INT, elméleti tanár)

A fent bemutatott probléma azért tartozik a szegénység jelenségei közé, mert a legkiszolgáltatottabb társadalmi csoport azon – gyakran megjelenő, szinte szükségszerű, ámde

fenntarthatatlan – életstratégiaiabeli vonására épít, amely szerint az egyéni törekvések a ma – és esetleg a holnap – túlélésében tetőznek. A legszegényebbek rövidtávú stratégiaválasztásai (?)¹³⁸ szinte minden esetben kitörésük gátjai.

A tanulmányok túl korai befejezése

Az előnytelen stratégiaválasztások harmadik típusa a rendszer gyengeségei között említett vertikális mobilitás hiányából adódóan áll elő. A képzés alatt kapható ösztöndíj és munkabér egy szegénységből jövő fiatal körülményeit tekintve potenciálisan a szülei egyikének jövedelmével ér fel.

„Ugye ott kapnak 35 ezer forint környéket, az a plafon az ösztöndíjnak, tőlünk fizetést kapnak ugye minden egyes napért, amikor itt vannak, az egy olyan 20 ezer forint, szóval 55 ezer forintot kapnak egy hónapban, azért, hogy megjelenjenek napi 8 órában... egy közmunkás bér.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

A képzésben eltöltött, a rendszer által anyagilag bizonyos szempontból bőségesen honorált, 3 éves időszak után a vertikális továbbhaladáshoz egy 2 éves érettségi felkészítőre lenne szükség, mely alatt nincs szakmai gyakorlat, sem pedig ösztöndíj vagy munkabér. A 3 éves alapképzés során folyamatosan kapott és megszokott díjazás hiánya még azokat is távol tarthatja az érettségire való felkészüléstől és később az alapszakmával szerezhetőnél jóval magasabb fizetést előrevetítő felsőfokú tanulmányoktól, akiknek ahhoz tehetsége és kedve lenne. Vertikális átjárhatóság szempontjából visszaszórási módon tehát pont az az ösztöndíj hat a diákok továbbtanulása ellen, ami a pályaválasztáskor esetleg a szakképzésbe vonzotta.¹³⁹ A legtöbb tanuló a komplex szakmai vizsga után elhagyja a képzést.

„Van olyan, aki megpróbálta, annyira nem jellemző. Örül a nagy többség, hogy vége, hogy nem kell tanulni. Én is úgy voltam vele. [...] Tudtam, hogyha megvan, akkor se fogok egy forinttal se többet keresni. Ha nincs belőle hasznom, minek. Attól nem lesz valaki több, mert van érettségije, én úgy gondolom. Most, hogy megvan, még mindig úgy gondolom, hogy nem lettem attól se jobb, se rosszabb. [...] Az, hogy az embernek van egy szakmunkás-bizonyítványa és van egy érettségije, hurrá. Mit is fogok belőle

¹³⁸ A kérdőjel azért indokolt, mert – talán említeni sem szükséges, hogy – ebben az esetben nem tényleges, a tények és lehetőségek ismeretében hozott, valódi alternatívák közötti döntésekről van szó.

¹³⁹ Az érettségire felkészítő képzést esti tagozaton is el lehet végezni, ez azonban egész napos leterheltséget, a túlóra lehetőségéről való lemondást és – az esetleges ingázás és a tankönyvek megvásárlása okán – többletköltségek vállalását jelenti.

melőzés közbe használni? Elszavalok egy Petőfi-verset egy rosszabb pillanatomba?”

(44-INT, mester)

Az ipar 4.0 kihívásaival szembeni védtelenség

Az ipar 4.0 kifejezés a fejlett világban jelenleg zajló negyedik ipari forradalomra utal, melyben korábban soha nem látott mértékű technológiai változások mennek végbe. Az emberi munkaerőről egyre inkább a számítógép-vezérelt gépek széles körű alkalmazására terelődik a hangsúly. Magyarországon 2015-ről 2016-ra 13%-kal nőtt az iparban használt robotok száma. Az International Federation of Robotics (IFR) szerint Magyarország 2016-ban világviszonylatban a 32. helyen állt a 10.000 lakosra eső robotok számát tekintve. (BBJ 2018) Az IFR szerint a növekedés a jövőben is dinamikus lesz. *„A hegesztési feladatok [...] ma már menürendszerűen programozható, kisméretű, de rendkívül sokoldalú berendezésekkel végezhetők. A forgácsoló gépeken pedig mikronnyi precizitással állíthatók elő az egyes alkatrészek, s a fordulatszámuk is a korábban használatosak többszöröse.”* (PBKIK 2015)

Társadalomtudományi szempontból azért aggasztó a folyamat, mert félő, hogy a gépesítettség új szintre lépésével és a közvetlen kétértelmű munka kiszorulásával éppen a leghátrányosabb helyzetű, legkiszolgáltatottabb társadalmi csoportok kerülnek még kétségbe ejtőbb helyzetbe. Különösen igaz ez egy olyan országban, amelyik olyan mértékben függ az autóipartól és gépgyártástól, mint Magyarország. Itt lenne különösen fontos szerepe a jó minőségű pályaorientációnak, melynek eredeti célja, hogy felkészítse a fiatalokat az őket potenciálisan érő változások megértésére, kezelésére, az alkalmazkodásra. (Borbély-Pecze et al. 2013)

A vasas szakmák folyamatos technikai megújulását minden interjúalany érzi, annál meglepőbb, hogy az iskolai interjúalanyok közül a kutatás idején még szinte senki nem hallott az ipar 4.0-ról. Nem csak professziójuk, hanem a fogalom gyakori sajtóbeli megjelenése is indokolná pedig jól értesültségüket. A fogalom rövid magyarázata után az iskolai tanárok többsége úgy gondolja, hogy a jelenség még sokáig, vagy egyáltalán nem fenyegeti majd a jelenlegi diákokat, és több vállalkozás mesterei is hasonlóan nyilatkoztak.

„Kétértelmű munkás [...] mindig kell, még ha betanított, még akkor is kell.” (51-INT, elméleti tanár)

„Nézzük most a nagy szomszédnak a helyzetét, a nagy német ipart, hiszen két kézzel kapaszkodik ezekhez a migránsokhoz, akiknek semmiféle szakképzettség nélkül érkeznek be az országba és mégis kell nekik.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

„Úgyhogy mi ettől itt nem nagyon félünk, hogy jönnek a terminátorok és minket itt kiváltanak. – De a terminátort is valakinek el kell készíteni. – Amíg egy cégnek azt nehéz kigazdálkodni, hogy a minimálbért megadja, nem fog befektetni tízmilliárdot egy robotba.” (75-FO/3,2,1, munkaadó, mester, mesterasszisztens)

„Ez a nagyon távoli jövő. A hétköznapiak a közelébe sincsenek. Meg kell nézni az Audit, vagy a Mercedest. Ott sincs minden robotizálva! [...] Itt nincs olyan termék Magyarországon, ami nagy sorozatgyártást igényelne. Az autón kívül. Nincs. [...] Nem is érdeke a cégeknek, hogy mindent automatizáljanak, mert ők úgy tudnak itt letelepedni Magyarországra, hogy vállalniuk kell, hogy X embert foglalkoztatnak. Ha mindent automatizálnak, nem tudják azt az X embert foglalkoztatni. Tehát nekik meg kell hagyni a termelési folyamatban olyan részeket, amiket lehetne automatizálni, de nem fog, azért, hogy embereket tudjon foglalkozni.” (83-FO/3, mester 2)

Még egy egyébként a fogalommal tisztában lévő vállalati aktor sem aggódik az ipar 4.0 miatt:

„A kétkezi munkát nem lehet elveszíteni. Mi telepítünk robotokat, tudjuk azt, hogy hogy működik a robot, itt a kétkezi munkára szükség lesz mindig. [...] Ön el tudná azt képzelni, hogy – bocsánat a személyeskedésért – hogy a szülésznő helyett majd egy robot vegye ki a kisbabát?” (43-FO/3, munkaadó)

A fenti, szűk látókörű véleményekkel szemben tény, hogy az automatizáció nyomán az előrejelzés szerint az operátorok és összeszerelő munkások 60%-a elveszíti munkáját a 2030-as évek közepére, míg a mérnökök és magas beosztású irodai munkaerő között ez csak 10%. A kézzel végzett és rutinfeladatok elvégzői a legveszélyeztetettebbek. (PWC 2017:25) Egyes előrejelzések szerint a robotizáció nyomán fellépő munkahelyvesztés hosszú távon új munkahelyek létrejöttével kiegyenlítődik, ezek az álláshelyek azonban nem az iparban, hanem azon kívül, a személyes szolgáltatások (idősgondozás, háztartási munkák, bevásárlás, testedzés, stb.) területén jönnek majd létre. (Uo. p. 5) Éppen ezek azok a szolgáltatások, melyek a megrendelő részéről a legnagyobb bizalmat követelik meg, kétséges tehát, hogy az ezen területeken megnyíló lehetőségek a szegregált közösségek előítéletekkel nehezített mindennapjaiba komoly változást hoznának.

A napjainkban kezdődő, belátható időn belül hatalmas tömegeket érintő munkaerő-piaci változások bemutatása után fontos megvizsgálunk, hogy hogyan és milyen egyéni következményekkel vezet a motiválatlanság az ipar 4.0 kihívásaival szembeni védtelenséghez. A jobb és rosszabb szociális háttérrel rendelkező diákok között érdekérvényesítő képességük

tekintetében (is) különbség van. A magasabb érdekérvényesítő képességgel, jobb minőségű *gyenge kötésekkel* bíró családokból származó, szerencsésebb helyzetű diákok rendre a jobb, modernebb gépekkel dolgozó gyakorlati helyekre kerülnek, mert ha ők maguk nem is, szüleik akkor is kijárják, vagy megkeresik számukra a jobb helyeket, ha esetleg kevésbé lennének motiváltak a tanulásra. A rosszabb háttérű, alacsonyabb érdekérvényesítő képességgel bíró családok gyermekei viszont a rosszabb minőségű képzést biztosító, régebbi technikával felszerelt gyakorlati helyekbe szorulnak, ahol a jövő kihívásaival szemben őket kevésbé alaposan felvértező tudást kapnak. A mintát csak erős motivációval lehet megtörni: az alacsony szocioökonómiai státuszú és érdekérvényesítő képességű közegből érkező fiatalok többnyire csak akkor kerülhetnek be és maradhatnak piacképes tudást nyújtó cégeknél, ha hosszú távon kiemelkedő szorgalmat és erős motivációt mutatnak (melyekkel adott esetben legyőzik a velük szemben megmutatkozó előítéleteket, azaz „pozitív csalódást” okoznak). Ez azonban – sok hasonló helyzetben lévő diák életkörülményeit és problémáit tekintve – még egy felnőttnek is nagyon komoly kihívást jelentene, egy olyan tizenéves számára pedig, akit minden nap megszámlálhatatlan negatív hatású inger ér, ráadásul társadalmi és kulturális tőkék tekintetében is hátrányokat szenved, közel lehetetlen.

Tekintve, hogy a mérnökök – felsőfokú végzettségűek lévén – összehasonlíthatatlanul kevésbé veszélyeztetettek a robotizáció miatti tömeges állásvesztés által, az előnytelen stratégiaválasztások egyike, a tanulmányok túl korai befejezése, a diplomaszerzés elmulasztása ott, ahol erre lehetőség nyílna, szintén a jövő kihívásaival szembeni védtelenséget erősíti, egy a diákokra késznyerített rövid távú szemlélet (ösztöndíj már, munkabér pedig még nincs) eredményeképpen. Azok a diákok, akiknek a családja annyi gazdasági tőkével rendelkezik, hogy megengedheti magának, hogy a 3 éves alapképzés utáni 2 éves, érettségire felkészítő időszakban a diák csak diák lehessen, általában más tőkefajták tekintetben is erősebb, a fiatal tehát valós lehetőségek közül választhat. A tehetséges, ám rossz szociális helyzetű diákok azonban reálisan nem aspirálhatnak felsőfokú tanulmányokra (hacsak nem olyan mértékben motiváltak, hogy két év nehéz tanulás mellett folyamatosan munkát is vállaljanak), így a robotizáció okozta kihívásokkal szemben is védtelenebbek. A szakképzésből lemorzsolódó, szegény közegből jövő diákok pedig, akik később potenciálisan segédmunkásként helyezkednek el, az *ipar 4.0* egyértelmű kárvallottjai.

„Aki beragad a 17 éves korba megszerzett szakmunkás-bizonyítványnál és azt hiszi, hogy itt véget ért a tanulás, Én többet iskolapadba nem ülök!, a partvonalra kerül

munkavállalói szempontból. Nem lesz képes ezekbe a korszerű rendszerekbe beilleszkedni.” (115-INT, munkaadó)

Végül pedig elmondható, hogy a rendszer gyengeségei között felsorolt alulfinanszírozottság, a tényleges kamarai ellenőrzés hiánya és az ennek nyomán rendszerszintű problémát jelentő alacsony minőség szinte minden tanuló számára a jövő kihívásaival szembeni védtelenség veszélyét vetíti elő. Az ipar 4.0-ra csak azon kevés diák lesz többé-kevésbé felkészült, akik a jövőben a duális képzést a társadalmi partnerség keretében (egyébként jelenleg is) komolyan vevő cégeknél kapnak gyakorlati helyet. Azon tanulók, akik bár modern gépekkel felszerelt üzemekben, de csak egyes gépek egyes funkcióit megismerve teljesítik a gyakorlati képzést és válnak a cég számára hasznos „biorobottá”, a robotok térnyerésével az elsők között fogják elveszíteni az állásukat.

„De egyébként meg nem is ipari gépészt, hanem csurimunkást akar magának. Aki ha kilazult két csavar, olajhiány van, akkor megoldja.” (121-INT, elméleti tanár)

Egy elméleti tanár szerint az *ipar 4.0* kihívásaival szemben csak azok a termelőegységek védettek, amelyek egyedi termékeket állítanak elő:

„Ott, ahol egyedi termékről van szó, vagy akár csak olyan szintű átalakításról, ami egyedivé teszi az árut, ott van helye az emberi munkának, az emberi intelligenciának, sok mindennek.” (11-INT, elméleti tanár)

Pszicho-szociális tényezők

A képzés során a korábbi iskolai sikertelenségek nyomán fellépő problémák, az ezek miatt megélt frusztráció és motivációvesztés gyakran vezet agresszióhoz, deviáns viselkedéshez.

„Agresszív lesz, mert ezeknél a gyerekeknél sajnos nagyon hamar föllép egy ilyen kisebbségi komplexus és ezt ő kompenzálni szeretné. És ő azt hiszi, hogy azzal, hogy én most majd megmutatom, még sz..abb, bocsánat a kifejezésért, még rosszabb helyzetbe hozza magát.” (43-FO/2, mester)

Az iskola, vagy munkahely által elvárt viselkedéstől való eltérés, a hozzáférhetőségüket tekintve törvényileg korhatárhoz kötött, vagy illegális szerekl való visszaélések gyakran a csoporthoz tartozás kifejezései, és mint ilyenek, csaknem egyformán jellemzik a rosszabb és jobb szociális háttérű diákokat, a tanulás iránt kevésbé elkötelezett, motivációvesztett tanulókat azonban ezek negatív következményei erőteljesebben érintik, mint az iskolai előmenetelüket tekintve tudatosabb társaikat. A deviáns viselkedés az elesettebb csoportok

gyermekre is nagyobb veszélyt jelent: ha kiesnek a képzésből, kevésbé kurrens szakma tanulására, vagy rosszabb minőségű képzést adó gyakorlati helyre kényszerülnek, az vertikális mobilitásuk végső gátja lehet, míg a jobb társadalmi helyzetűek adott esetben „puhára esnek”. (vö: Bourdieu 2008)

Az iskolában és munkahelyen tiltott szerek a használatukkal elkövetett kihágás erőssége szerint a következők: drog, alkohol, dohány. A drogok esetében az oktatást biztosító felnőttek nem tesznek különbséget a diákok által használt marihuána, a házilag kotyvasztott, emberi fogyasztásra alkalmatlan kemikáliákat tartalmazó „biofü”, a metamfetamin tartalmú szerek és az ismeretlen eredetű, színes tabletták között. Az interjúalanyok csaknem mindegyike szinte büszkén beszélt arról, hogy nem ért a drogokhoz, fogalma sincs, milyen szereket használnak a fiatalok, és nem is kíván megismerkedni a témával. A diákokat körülvevő felnőttek elzárkózása, indolenciája talán megdöbbentő, de – tekintve, hogy egy hazánkban előítéletekkel átszőtt, az áldozatot kriminalizáló jelenségről van szó – az egyén szempontjából érthető.

„Droggal kapcsolatban hál’ Istennek tapasztalatom nem volt, talán még úgy sem, hogy láttam volna valakit. Hallomásból azért tudom, meg tévében, meg innen-onnan az ember tud olyat, hogy mit tudom én, szeme másképp áll, másképp néz, vagy esetleg hangulata teljesen más. [...] Annyit tudok, hogy ha füves cigit elszív, az talán nem olyan vészes, meg hogy vannak kemény drogok.” (114-INT, mester)

„A drogprevenció különösen a kedvenc témám, én kimaradtam belőle, ebben teljesen járatlan vagyok, a drogprevencióról én annyit tudok, hogy rendőr ismerősöm van, magas beosztásúak is, akiktől némi-nemű információval rendelkezem. [...] Én nem dohányzom, soha nem szívtam még el egy füves cigit se.” (115-INT, munkaadó)

„Gyanús lehet, hogyha kimegy szünetre és úgy jön vissza, hogy táncol a gép tetején. Volt rá példa. Sőt, volt olyan, hogy az ügyeletes tanár munkáján múltott a diák halála. Tehát ha ő nem megy és járja körül a terepet szünet után, akkor a leányzó a következő óráig megfagy.” (112-INT, gyakorlati tanár)

Bár a szegénység hozzájárul a rossz pszichikai állapothoz és a deviáns viselkedéshez, (Andorka 1997:143), nem mondhatjuk, hogy az agresszió és deviáns viselkedés a rossz szociális háttérű diákok sajátja lenne. A tanulásra legkevésbé motiváltak gyakrabban mutatnak deviáns viselkedést, közöttük azonban nagyjából azonos arányban vannak a jó, vagy átlagos és rossz szociális háttérrel rendelkező diákok. Egyes élvezeti cikkekre, jó minőségű

tudatmódosító szerekre ráadásul jellemzően csak a jobb anyagi háttérű diákok képesek szert tenni és adott esetben ők is mutatják be ezeket kevésbé jól szituált diáktársaiknak.

Egy dél-dunántúli, felnőttekkel felvett fókuszcsoporthoz résztvevői megemlézték, hogy a rendőrség több diákot is keresett már náluk, főleg drogügyek miatt. Ezekben a hatósági eljárásokban a tanulók gyakran nem áldozatként, hanem elkövetőként tűnnek fel. *„Minden évben van egy-két olyan gyerek, akiért ide jönnek a rendőrök. – Ezeknek egy részének nagy sansza van arra, hogy bűnöző lesz. – Vagy már most az.”* (43-FO/3,2,3 munkaadó, mester)

Hogy egy-egy tanulót alkoholos, vagy bedrogozott állapota miatt haza kell küldeni, az a fent említett műhelyben viszonylag gyakori, de más képzőhelyeken is rendre előfordul:

„Havonta egyszer előfordul. De úgy nagyjából ugyanaz a két-három gyerek mindig. [...] mi csak annyit látunk rajta, hogy meg kell szondázni, meg el kell küldeni haza. [...] Azt látjuk, hogy alkalmas-e, vagy nem alkalmas arra, hogy részt vegyen a foglalkozáson, máshoz jogom sincs, meg nem is akarok a magánéletükbe beleszólni, legfeljebb azt mondom neki, hogy most akkor pihend ki magad. Nem biztos, hogy drog. Lehet, hogy fáradtság. Van olyan gyerek például, aki éhes, és olyan tüneteket produkál, mint a drog. Tehát ugyanúgy leeshet a vércukra például, azt hiszi az ember, hogy drogos, aztán meg kiderül, hogy nem evett.” (43-FO/3,2, munkaadó, mester)

Alkoholfogyasztás tekintetében jelen kutatás tehát merőben más eredményre vezetett, mint a Makó és munkatársai által 2016-ban készített felmérés. Utóbbi szerint a diákok alkoholfogyasztással kapcsolatos problémái a dohányzáséhoz képest elenyészőek, az iskolai tanárok alig találkoznak ezzel (Makó et al. 2016:48). A mostani kutatás azt mutatja, hogy a diákok között családi és szocializációs háttértől függetlenül súlyos probléma az alkoholfogyasztás, bár az erre utaló észrevételek csaknem kizárólag vállalati mesterek szájából hangzottak el, Makóék pedig iskolaigazgatókat és iskolai tanárokat kérdeztek. Ez alapján az sejthető, hogy a – főleg másnaposságból eredő – problémák az iskolai közegben nem olyan szembetűnőek, mint a veszélyesebb és így nagyobb odafigyelést igénylő munkahelyi közegben. Szinte minden céges tanműhelyben kisebb-nagyobb gyakorisággal van rá példa, hogy a mester vagy a művezető hazaküldi a tanulót „pihenni”. Megjegyzendő, hogy a hazaküldések és az ezek nyomán szükségképpen keletkező igazolatlan napok, valamint a tanulói juttatás csökkenése részben a drogfogyasztásnak tudhatók be, a mesterek szerint azonban nehéz megállapítani, hogy – a potenciálisan mindkettő hatása alatt álló – diák milyen anyagtól érzi magát rosszul a munka felvételekor.

A 18 év alattiak dohányzása, ami a középfokú szakképzésben gyakorlatilag mindenki által tudott és – tekintve, hogy megszűntetni nem lehet – elfogadott jelenség (Makó et al. 2016:53), szintén devianciának tekinthető. Egy Budapest agglomerációjába tartozó iskola tanára úgy nyilatkozott, hogy diákjainak 90%-a dohányzik (51-INT, elméleti tanár); az iskola kerítésén kívül pedig valóban találkoztam zavartalanul dohányzó diákokkal. Egy másik iskola igazgatója arról számolt be, hogy míg elődje nem tudott mit kezdeni a dohányzó diákokkal, ő legalább eltüntette a kerítésre drótozott csikk tartókat. (03-INT, iskolaigazgató) Megjegyzendő, hogy az ő tanulói is a közelben cigarettáztak, csikk tartót viszont valóban nem használtak.

Az aktoroknak a helyzetbe való belenyugvását jól leírják az alábbi válaszadók szavai:

„Arra próbálok hatni, hogy ne tízpercenként, vagy húszpercenként [menjenek ki dohányozni], mondom nekik, hogy nem igaz, hogy nem bírod ki, én is dohányzom, de van, amikor bejövök itt reggel, aztán 2–3 óráig se megyek ki. Van az iskolán kívül egy terület, ahova 18 év felettiek kimehetnek. Oda szoktunk menni személyit elkérni és visszaküldeni. [...] De ha adok egy igazgatóit, azzal se vagyok előbbre.” (92-INT, gyakorlati tanár)

„Én nem dohányzom, tehát röhögve mondhatnám azt, hogy nem [fogadom el, hogy a diákjaim dohányoznak]. De józan eszemmel igen. Tehát hiába tiltok én valamit, ha az tilthatatlan. Tehát én most igazgató urat sajnálom nagyon, mert ő dohányzik. Hát hogy tiltsak be én olyat, amit én se tudok betartani? Tehát én is kénytelen vagyok kimenni az épület elé elszívni a cigarettát, akkor hogy követeljem meg a diáktól, akiben ugyanezek a kényszerek benne vannak?” (112-INT, gyakorlati tanár)

„Szerintem nagy butaságot követett el a kormány valamilyen szinten, hogy ezt betiltotta a intézményen belül, ugyanis amíg egy kijelölt helyen dohányozhatott a fiatal, addig oda hátrament. Vette a fáradságot és ott szívta el. Most meg már igyekszik mindenhova elbújni. Sőt, a vagányabb meg azt mondja, hogy ő nem törődik vele, elszívom bárhol. [...] Most már mindenhol csinálja. Behúzódik a vécébe, ide, oda, és ezzel sokkal jobban veszélyezteti azokat, akik nem [dohányoznak]. És valljuk be őszintén, a diákok legalább 80, vagy 90%-a dohányzik.” (112-INT, gyakorlati tanár)

A tanulók nikotinfüggősége és idejüknek – különösen a vállalati műhelyekben tapasztalható – szigorú beosztása, a ritka szünetek gyakran eredményezik azt, hogy a gyakorlati idő alatt frusztrált, koncentrálni képtelen, túlélésre játszó diákok állnak a gépek mellett, akiket ilyen

állapotukban szinte lehetetlen összetett mozdulatsorok kivitelezésére tanítani. A munkaruhák súlya, a nyári meleg és a függőség – különösen, ha gyenge fizikummal párosul – adott esetben még azt a tevékenységet is elviselhetetlenné teszi a diákok számára, amit egyébként szívesen végeznének.

Minden, a tanulókkal a rendszerben kapcsolatba kerülő felnőttnek komoly felelőssége van a deviáns viselkedés kiszűrése és kezelése tekintetében. „[...] ha még ettől is lejjebb kerül, ő már többet nem áll vissza a lábára. És akkor az jön, [...] hogy nekiállnak drogozni, drogдилerrel [kerülnek kapcsolatba], nekiáll kocsmázni, nekiáll lopni, autót föltörni...” (43-FO/2, mester)

Kiégett tanárok

A diákok motivátlansága oka és egyszersmind következménye is a rendszert érintő gondok javának. A tanárok motivátlanságáról azonban ritkán esik szó. A többségében hátrányos helyzetű fiatalokból álló osztályok komoly kihívások elé állítják a tanárokat, a velük folytatott munka azonban nem sok sikerélménnyel jár, ennek nyomán pedig rendszerszintű problémát jelent az alacsony minőség. (vö: Liskó 1997:10) Nem újdonság, hogy a közoktatásban dolgozók alacsony bért kapnak. Különösen súlyos problémát jelent ez azoknak a tanároknak az esetében, akik problémás családi háttérű diákokkal foglalkoznak, munkájuk rendkívül megterhelő, rekreációs lehetőségeik azonban nagyon behatároltak. Fontos tudni, hogy a vasas szakmákat oktató iskolákban elméleti vagy gyakorlati szakmai tanárokként dolgozók a jármű-, gép- és műszergyártással foglalkozó vállalatok által jelenleg nagyon keresett – és magasan honorált – tudással rendelkeznek. Sokuk azonnal elhagyhatná a pedagógusi pályát és magasabb fizetésért elhelyezkedhetne az iparban. Az ő alacsony anyagi megbecsültségüket tekintve tehát az állam komoly veszélyt vállal: ha tovább nyílik az olló a közalkalmazottként és az iparban elérhető bérek között, a jövőben az tanárok masszív kiáramlásával lehet majd számolni, utánpótlás nélkül.¹⁴⁰ Ez várhatóan együtt fog járni azzal, hogy a komolyan elhivatott, vagy magánéleti okok miatt helyhez kötött tanárok mellett csak az alacsony mobilitású és alacsony innovációs potenciállal rendelkezők maradnak majd a pályán, a szakmunkásképzésre jellemző maradékelv tehát nem csak a diákok, hanem az őket tanító felnőttek oldalán is határozottabban megmutatkozik majd. (vö: Horn et al. 2009)

¹⁴⁰ Érdemes megnézni a kutatásban részt vett oktatók életkori megoszlását (Mellékletek: *Elvégzett kutatási tevékenységek*). Harmincas éveiben járó fiatal alig akad közöttük, ők is jobbra nagyvállalatoknál dolgoznak.

A befektetett munka meg nem térülése

A motiválatlanság fent bemutatott következményeinek eredője a tartósan alacsony munkaerő-piaci potenciál, a munkanélküliség vagy – akár élethosszig tartóan – alacsony hozzáadott értékű munka végzése. Az utóbbihoz kapcsolódó alacsony bér mind az egyén, mind az állam oldalán a képzésbe fektetett idő és munka meg nem térülésének manifesztuma. A munkanélküliség, vagy alacsony bér az egyén szegénységből való kitörésének gátja, további előnytelen életstratégia-választások előidézője, az állam számára pedig csökkent adóbevételeket és megnövekedett szociális kiadásokat jelent. Ha a képzés után a diák nem rendelkezik azokkal a képességekkel, készségekkel és munkakultúrával, aminek az átadása érdekében a képzést kapta, az rossz befektetést jelent:

„Voltak, akiket nem szívesen osztottam volna meg a művezetőkkel, hogy ők is átéljék az élményt, mint például az O. N., mert a művezető utána hozzám jön, hogy miért javasoltad. [...] A tavalyi hat emberből mind a hatot felvettük. Ebből hármat ajánlottam, a másik háromról viszont elmondtam, hogy mik a problémák. Hogy úgy válasszák ki őket, hogy az egyik lusta, a másik igazából néha azt se tudja, hogy hol van.” (44-INT, mester)

„Csörög a telefonom sokszor, hogy ajánljak a végzett diákjaim közül. Nem egyszerű a történet, mert ajánlom őket értelemszerűen, de néha hozzá kell tennem azt a megjegyzést, hogy garanciát nem tudok vállalni. Nem is a szakmájukért, mert azért részben még vállalnék, hanem az emberi tulajdonságokért, a magatartásért.” (93-INT, mester)

A kutatás során több példát is találtam arra, hogy a tanulókkal foglalkozó felnőttek kötelességükön túl is segítették diákjaikat abban, hogy a befektetett munkájuk végül megtérüljön:

„Volt egy srác, megbukott tavaly testnevelésről másodikba. Itt cikiztük, hogy hogy lehet tesiből megbukni. Nem volt hajlandó egy éven keresztül átöltözni. Pótvizsgája volt augusztus 22-én, én mondtam neki, Tomi, semmi baj, d-i vagy, én l-i. Ha 8 órára nem vagy bent, én kimegyek, beültetlek a kocsiba és berángatlak. Gyakorlatból olyan jó keze volt. Bejött, ott volt, átöltözött, lefutottam vele a 2000 métert, a 400 métert, a 60 métert.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

7.3 A diákok motivációi közötti különbségek

A következőkben bemutatom azokat a különbségeket, amelyek kutatásom alapján a vizsgált csoport két alcsoportja – a szegénységből jövő és a jobb anyagi háttérű diákok – között megfigyelhetők.

Az egyes diákok motivációi között területi és családi háttérbeli jellemzőkkel összefüggő különbségek sejthetők. Minél rosszabb helyzetű településen helyezkedik el az iskola és minél súlyosabb anyagi gondok sejthetők a diákok családjában előbbiek fókuszcsoportok során elhangzott utalásai alapján, (szavakban legalábbis) annál hangsúlyosabbak a diákok motivációi között az elsődleges anyagi, fizikai tényezők, mint a pénz, vagy a földrajzi távolság, akár a hajdani iskolai jelentkezésről, akár egy későbbi munkahely választásáról vagy megtartásáról van szó. („*Miért választottad ezt a szakmát?*” *Az ösztöndíj miatt, ennyi.*” (9-FO/1, gépi forgácsoló tanuló)) Minél jobb szociális háttérű egy tanuló, és minél jobb helyzetű településen él, annál gyakrabban említ nem elsődlegesen anyagi tényezőket, mint például, hogy jól szeretné érezni magát a munkahelyén, jó kollektívát szeretne, vagy szakmai fejlődési lehetőségekre vágyik.

7.3.1 A szakmaválasztás motivációja

Mint fent láttuk, minél rosszabb szociális háttérrel rendelkezik egy gyermek, annál nagyobb az esélye annak, hogy szakmaválasztása nem tudatos döntésen (az övén, illetve családjáén) alapul, hogy választása nem valódi, hanem „kényszerpályás” szakmaválasztás. „*Ide vettek fel. – Ide lehetett jönni. [És tetszik?] – Nem olyan rossz, de nem ezt akartam.*” (7A-FO/1,2, mélyszegénységben élő tanulók) Az alacsony érdekérvényesítő képességű családok gyermekei esetében fel-felbukkanó motívum, hogy az általános iskolai tanár/osztályfőnök döntött a diák továbbtanulása felől, a döntése pedig gyakran nem egyezett diákja vágyaival. „*Nekem a tanár írta be a lakatos szakmát. Mondtam, hogy autószerelő akarok lenni, de aztán már be lett adva [a jelentkezési lap] lakatossal.*” (7A-FO/1) Sejthető, hogy az általános iskolai pedagógusok racionális döntéseket hoznak diákjaik *helyett* és a fent említett osztályfőnök olyan szakmákat jelölt meg a diákja jelentkezési lapján, amelyek földrajzi távolság és a bekerülési küszöb szempontjából tanulója számára reálisan nyitva álltak, sejthető azonban, hogy egy-egy – alapos megbeszélés nélkül, a diák *helyett* és nem a *diákkal* együtt – hozott döntés sok csalódást és lelki sebet hagy a gyerekekben. A pályaaorientáció hazánkban egyelőre komoly problémákkal küzd (vö: Barakonyi et al. 2014). Az alapos és

lelkiismeretes képzési felvilágosításra, tanácsadásra – melyben az általános iskoláknak egyre növekvő szerepe van (Borbély-Pecze et al. 2013) – minden tanulónak szüksége lenne, azoknak is (illetve főleg azoknak), akik annyira kilógnak a rendszerből, hogy további sikerük a legnagyobb jóindulattal is kétséges. A szakképzés ugyanis olyan tartalékokat mozgósíthat egy adott esetben kegyelemkettessel továbbküldött, a hagyományos oktatási rendszerben sűrűlő diákban, amik meglétéről előzetesen sem a pedagógusnak, sem a diák családjának, de még magának a diáknak sem lehetett elképzelése.

Ha a diákok szakmaválasztást illető döntése több-kevésbé tudatos, azt mind a jobb, mind a rosszabb helyzetű tanulók előtt egyaránt gyakran befolyásolja családi példakép. A szegény háttérű tanulók esetében azonban a beszélgetésekből rendre kiderült: az apa, idősebb (fél)testvér, unokatestvér, vagy nagybácsi talán a diák által választott szakmában, de többnyire feltételezhetően mint segédmunkás dolgozik. A jobb anyagi helyzetű diákok esetleges családi példaképei viszont általában magasabban képzett munkások, szakmunkások, gyakran pedig önálló vállalkozást vezetnek. A pályaválasztáskor a külföldön dolgozó rokonok, ismerősök szintén vonzó mintát jelentenek a fiataloknak.

„Nővérem férje kinn van, majd hozzá megyek ki. [...] segít intézni mindent, aztán így [választotta a hegesztő szakmát]. De amúgy grafikus lettem volna. Vagyis majd még leszek is, csak később.” (0A-FO/3, jobb szociális háttérű hegesztőtanuló)

Hogy a választott iskola lakhelyükhöz közel legyen, a jobb és rosszabb helyzetű diákok számára is fontos volt, elsődleges szempontként ez azonban rendre a rosszabb szociális háttérűek között merült fel. Míg a földrajzi közelséghez a kiszolgáltatottabb közegekből érkező diákok esetében – legalábbis szavakban – többnyire az ösztöndíj és a későbbi magas fizetés társult, a jobb helyzetűeknél gyakran hangzott el, hogy azért választották a képzést, mert azzal szerettek volna foglalkozni, amit szeretnek. *„Mindig is érdekelték a kocsik.”* (0A-FO/8, jobb szociális háttérű, érettségizett autószerelő tanuló)

7.3.2 A bennmaradás motivációja

Az iskolák egyik legnagyobb kihívása, hogy a rendszerben tartsák a diákokat. Az állam ezt viszonylag magas ösztöndíjakkal és kötelező tanulószervezéssel igyekszik megkönnyíteni, ami – tekintve, hogy a képzésben felülreprezentáltak a kiszolgáltatott társadalmi csoportokból származó fiatalok – meglehetősen logikus elképzelésnek tűnik. A kutatás során azonban az derült ki, hogy a rossz anyagi helyzetű diákok tanulásra és a rendszerben maradásra való

motiválásában jóval kisebb szerepet játszik a pénz, mint azt korábban gondoltuk. Mind a jobb, mind pedig a rosszabb anyagi helyzetű diákok – tanulmányaik során, tetteikben – jóval előlé helyezik a kényelmet, a rendezett, vonzó munkakörülményeket, és a modern gépekkel való munka lehetőségét, valamint a kevesebb munkát (szavaikból kiderül: minél modernebb gépparkkal dolgozhatnak, fogalmaik szerint annál kevesebb kényelmetlen munkát kell végezniük). A pénz fontosságát szavakban csaknem minden fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő hangsúlyozta, amikor azonban az érte tett erőfeszítésekre (pl. bejárásra) terelődött a szó, kiderült, hogy inkább tovább alszanak, későbbi busszal/vonattal mennek be, és elvesztik aznapra az ösztöndíjukat, mint hogy képzésük minden kényelmetlenségét vállalják.

A diákok egy optimumot próbálnak beállítani a képzésben való részvételbe fektetett erőfeszítések és a kimenet (ösztöndíj, megszerzett végzettség) között, ez az optimum azonban gyakran nem elég a képzés elvégzéséhez, vagy olyan mennyiségű juttatás megszerzéséhez, ami a teljes odaadással történő részvétel esetén kaphatóval nagyságrendileg összemérhető lenne. Elmondható tehát, hogy a duális képzés jelen formájában a diákok többsége nem érzi magát ösztönözve arra, hogy annak minden előnyét kihasználja. E tekintetben nincsen különbség anyagi háttér szerint.

Az előnytelen megküzdési stratégiák a fiatalok későbbi munkahelyükről való gondolkodásában is megjelennek. A diákok tisztában vannak vele, hogy a képzés, amiben részt vesznek, a munkaerőpiacon nagyon keresett tudáshoz juttatja őket, sokukat azonban ez sem motiválja az aktív részvételre. A képzés idő előtti abbahagyása, és félkész munkavállalóként, segédmunkás bérért, vagy több évi veszendőbe menő képzés után az összeszerelő üzemekben, betanított munkásként való munkába állást – jellemzően inkább a rossz szociális háttérű tanulók, de a rosszabb helyzetű településeken a jó anyagi helyzetűek közül is néhányan – megfelelő perspektívaként értékelik.

7.3.3 A leendő munkahely

A leendő munkahellyel kapcsolatos elképzeléseket tekintve is felfedezhetünk a rossz és a jobb szociális helyzet által kirajzolt jellegzetességeket. Az erre vonatkozó elsődleges és alternatívákkal ki nem egészített kérdésre (*Ha a jövőbeli munkahelyedre gondolsz, mi az, ami fontos számodra?*) a rosszabb szociális helyzetűek rendre primer anyagi dolgokat fogalmaztak meg, mint magas fizetés, vagy az utazási térítés, a jobb helyzetűek azonban – ezek mellett – maguktól említettek olyanokat, mint a jó munkahelyi légkör, vagy a szakmai fejlődés lehetősége. A budapesti diákok közül többen egyenesen fontosabbnak tartották, hogy jól

érezzék magukat a munkahelyükön és szakmailag fejlődhessenek, mint hogy jó fizetést kapjanak. Az első körök és az alternatívák (*pénz, földrajzi távolság, munkahelyi kollektíva, a munkahely felszereltsége, szakmai fejlődés, stb.*) bedobása után a nehéz anyagi helyzetű diákok is fontosnak mondták a jobb helyzetűek által említetteket. A munkahely gépesítettsége szintén nagyon fontosnak bizonyult, az anyagi kötöttségek által gondolkodásukban kevésbé befolyásolt diákok ebben érdekes feladatokat, valamint szakmai fejlődési és egy későbbi külföldi munka lehetőségét látják, a kötöttebben gondolkodók pedig kevesebb fizikailag megterhelő munkafolyamatot. Mindkét – egymástól nem egyértelműen elválasztható – csoport a modern munkahelyi környezet egyértelmű előnyének tartja a tisztaságot.

A jó főnök, mint kívánság minden fókuszcsoportban előkerült, ezt szociális helyzettől függetlenül mindig mindenki rögtön a lényeges tényezők közé sorolta. A diákok nagyon fontosnak érzik, hogy emberségesen, tisztelettel beszéljenek velük és ne végeztesse velük alantas, vagy felesleges munkát. Ilyen irányú tapasztalatokat mindig vég nélkül sorolták. Ezekből a történetekből az derült ki, hogy a velük durván bánó, megalázó, vagy igazságtalanul kitolás jellegű munkákat rájuk bízó felnőttek nagyon könnyen elveszítik a tekintélyüket előttük, még akkor is, ha egyébként jó szakemberek. A következetlenséget szintén nehezen viselik a diákok. Utóbbiak tekintetében nincs különbség jobb és rosszabb helyzetű diákok között.

Az Ifjúság 2008-ban vizsgált 15 és 29 év közötti, magyar fiatalok számára a munkahellyel kapcsolatos elvárások között (ezekre mint „megfelelő munkakörülményekre” kérdeztek rá) a „jó társaság” és a „normális főnök” volt a leggyakoribb említés (Bauer–Szabó 2009:52). Ezek az eredmények egy reprezentatív felmérés módusai. Ha a teljes alapsokaságra ezek jellemzők, akkor elmondhatjuk, hogy a most vizsgált csoport elvárásai annál jobban közelítik az átlagelvárásokat, minél jobb társadalmi helyzetben vannak a válaszadók.¹⁴¹

A szabályos munkaszerződést minden fókuszcsoportban – szociális háttértől nagyjából függetlenül – megemlítették, mint leendő munkahelyükkel kapcsolatos alapvető elvárást. Az viszont megdöbbenő, hogy utóbbit jogaik kikezdehetetlen biztosítékának tartják, ahogy az is, hogy úgy gondolják, egy nagy multinacionális vállalatnál dolgozni önmagában garancia arra, hogy munkavállalói jogaik biztosítva legyenek. Ez a megdöbbenő vélekedés – mint kiderült – azon a hallomáson vagy tapasztalaton alapul, hogy a kis cégek gyakran becsapják a

¹⁴¹ Érdemes hozzátenni, hogy a 2008-as kutatás egy válság előtti állapotot tükröz, így csak mérsékelten vonatkoztatható a jelenkorra, lévén, hogy az agglomerációktól távol eső településeken csak lassan, vagy egyáltalán nem enged a gazdasági depresszió, illetve annak az egyénben lecsapódó érzete.

dolgozókat, méltánytalanul bánnak velük, kihasználják kiszolgáltatottságukat, a válaszadó fiatalok végletes gondolkodása szerint pedig egy nagy, nemzetközi vállalatra ennek csak az ellenkezője lehet jellemző.

Munkabiztonság tekintetében a rosszabb anyagi háttérű diákok részéről kevesebb említés és elvárás tapasztalható, míg a szerencsésebb anyagi háttérűek jobban ragaszkodnak ehhez.

Az ország elhagyását a diákok – reálisan – komoly és sok bizonytalanságot tartogató lépésnek tartják. (A tanárokkal való beszélgetésekből azonban – ezzel szemben – az derül ki, hogy a tanulók könnyelműen gondolkodnak e téren, illetve oktatóik így látják ezt.) A legfőbb visszatartó okok közül a család és barátok hátrahagyása a rosszabb szociális háttérű diákoknál hangsúlyosabban jelenik meg, a nyelvtudás hiánya csupán árnyalanyival, de szintén; a legnagyobb különbség azonban abban áll, hogy a kiszolgáltatottabb közösségekből származó diákok, különösen pedig a roma kisebbséghez tartozók szinte irreálisan félnek attól, hogy a munkaadók megalázzák őket. *„Én nem megyek ki csicskának, mert ott azt csinálják [veled], csicskáztatnak.”* (4A-FO/2) A becsületbeli sérelmeknél jobban megfogható jogi visszaélésektől, átveréstől is jobban félnek, mint egy esetleges magyar munkahely esetében, ez azonban – bár kevésbé hangsúlyosan – a jobb szociális háttérű fiatalokra is igaz. *„Miért, nem beszélsz németül, ki se fizet, azt csinál, amit akar, nem vagy bejelentve, nem tudod meg. Azt mond, amit akar.”* (0A-FO/1) A rossz szociális helyzetű, roma diákok jellemzően úgy nyilatkoztak, hogy a célországban dolgozó rokon vagy barát hiányában nem vállalkoznának külföldi munkára. A jobb szociális háttérűek e tekintetben is magabiztosabbak: úgy vélik, ha Magyarországon bedolgozzák magukat egy céghez, annak külföldi telephelyén jó eséllyel kaphatnak munkát, akkor pedig nem számít, hogy van-e rokoni vagy baráti támaszuk az adott államban.

A tanárok, mesterek gyakran szkeptikusan állnak tanulóik külföldi munkavállalást illető ambícióival szemben:

„Az a baj, hogy a világ elbutította őket, mert mindenki Németországba akar kimenni, mert Németországban aranyból van a kerítés is. És ugye ott 600 ezer forintot meg lehet keresni, de nem mondják azt, hogy hány órával, hogy, mint, mettől, meddig, és mindenki előtt ez lebeg, mert kint van ismerős Németországban, és milyen jó neki.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

7.3.4 A passzivitás következményeinek különbségei

A szegénységből és jobb szociális helyzetből érkező diákok motivátlansága közötti legfontosabb és legmarkánsabb különbségek annak mértékében (a diákok szociális helyzetétől függetlenül egyformán motivátlanak), hanem annak következményeiben vannak. A *perspektivikus stratégiai gondolkodás alacsony szintje* (Albert–Papp 2009:82) ugyanannyira jellemző a jobban és rosszabbul teljesítő diákokra, viszont a rosszabb anyagi helyzetű és alacsonyabb érdekérvényesítő képességgel rendelkező diákok jövőjére nézve ennek súlyosabbak a következményei.

A *Majd csak lesz valahogy...* félmondattal összefoglalható attitűd egészen mást eredményez a szegénységből jövő és a jobb anyagi háttérű diákok esetében. Előbbiek esetében a bukás a segédmunka vagy a közfoglalkoztatotti lét kilátását jelenti, utóbbiak esetében azonban azt, hogy családjaik jó minőségű *gyenge kötése*i révén valószínűleg olyan állásba kerülnek majd, ami szerzett tapasztalatuknak megfelelő, és mint ilyen, – legalábbis egyelőre, a gazdaság gépesítettségének ezen a szintjén – tisztességesen megfizetett. Egy esetleges bukás után az újra próbálkozásra is több idejük, lehetőségük van, hiszen családjuknak nincsen szüksége a munkaerejükre, vagy a fizetésükre és a szülői presszió is jelentősebb a képzés befejezésére.

Egy rossz szociális háttérű hegesztőtanuló előnytelen stratégiaválasztásának következményeiről így beszélt egy vállalati aktor:

„Volt itt olyan srác, hogy elment dolgozni, mert minek járjak ide, elment kőművesnek. [...] Olyan szája volt, hogy eszméletlen. Azt mondja, 800 forintos órabéren vagyok, de jó. És nincs ott szaki? De van, tavaly végeztek a kőművesek. És mennyit keresnek? 1600–1800-at. Mondom, te is annyit kereshetnél.” (75-FO/1, mesterasszisztens)

A kutatás eredményei alapján a látszólagos passzivitás mögött gyakran információhiány áll. Jól megvilágítja ezt egy nyugat-magyarországi iskolában tapasztalt jelenség: a látogatáskor a faliújságon láttam egy hirdetést, ami a helyben működő, német autógyárba hirdetett gyakornoki helyeket leendő elsőéveseknek. Természetesen kíváncsi voltam rá, hogy a potenciális jelentkezők honnan értesülnek az ajánlatról. Kiderült: aki az iskola nyílt napján jelen volt, tájékozódhatott a lehetőségről, ahogy arról is, hogy mikor lesz a plakáton hirdetett – részvételre melegen ajánlott – gyárlátogatás. A nyolcadik osztályos pályázóknak az iskolai nyílt nap után online írásos jelentkezést és önéletrajzot kellett benyújtaniuk, valamint

szabályos felvételi elbeszélgetésen kellett részt venniük.¹⁴² A jelentkezés az intézmény felkeresésekor (június eleje) már lezárult. Láthatjuk, hogy a „menő” gyakorlati helyekre való pályáztatás több ponton is szűr. Egyrészt a pályázónak és családjának már előző ősszel legalábbis sejtienie kellett, hogy hol és milyen szakmát tanulna következő év szeptemberétől a gyermek, hogy tudják, mikor melyik iskola nyílna napjára menjenek el. A pályáztatott helyekről szóló információ csak azokhoz jutott el, akik elég tudatosak voltak ahhoz, hogy felkeressék az iskolát (majd részt vegyenek a gyárlátogatáson). Másrészt a pályázáshoz természetesen szükséges, de nem elégséges követelmény, hogy az esetleg nem helyben lakó gyermek (és kísérője) ki tudja fizetni a többször oda-vissza szóló buszjegyet. (Vagy esetleg autóval rendelkezzen.) Harmadrészt az online jelentkezési lapot csak az tudja kitölteni, akinek ehhez – nyugodt körülmények között – számítógép áll a rendelkezésére, az önéletrajz megszerkesztéséhez valamilyes – potenciálisan irodai környezetben alkalmazott – tudással rendelkezik, illetve bizonyos alapfogalmakkal (pl. önéletrajz) tisztában van. A határidők betartása szintén követelmény. Végül pedig az állásinterjú napján a pályázónak (és kísérőjének) újra ki kellett fizetnie a buszjegyet, de a vágyott gyakornoki helyet természetesen sem ez, sem a folyamat formailag hibátlan végigvitele nem garantálta.

Nem állíthatjuk, hogy a vállalat diszkriminálná a jelentkezőket, még csak azt sem, hogy szándékosan bizonyos társadalmi csoportoknak kedvezne, hiszen az általa felkínált lehetőség – elvben – bárki számára nyitva áll. Látható azonban, hogy az erős és tudatos családi támogatással, elégséges gazdasági és kulturális tőkével, valamint az információ időben való megszerzéséhez szükséges jó minőségű *gyenge kötésekkel* rendelkező gyermekek lényegesen nagyobb eséllyel vesznek részt egy a fent leírthoz hasonló kiválasztási eljárásban, míg a többiek jószerével már csak a már lefutott verseny eredményével, az elszalasztott lehetőséggel szembesülnek. (vö: Bourdieu 2008:245–249)

¹⁴² A fókuszcsoportba került diákok közül kettő az előző évben részt vett egy ilyen felvételi elbeszélgetésen. Elmondásuk alapján a HR-es olyan kérdéseket tett fel nekik, amiket egy szokványos, nyugati típusú állásinterjún kapnak a jelöltek, például, hogy milyen gyengeségeik vannak, mit várnak el egy jó vezetőtől, vagy hogy milyen állat testében születnének szívesen újra. Mindkét diák jó képességű, jó tanulmányi átlaggal bír és – meglátásom szerint – rátermett volt, a vállalat azonban nem választotta azt a tanulót, aki a fókuszcsoport alatt (is) talán túl sokat beszélt és adott ki magáról, és akinél komoly anyagi és családi gondok sejthetők. A másik diák, egy kevésbé beszédes, átlagos családból származó fiú megkapta a tanoncállást. A helyet nem kapott tanuló elutasítása azért is különös számomra, mert – bár elmondása szerint osztályfőnöke sokat segített neki – vidéki gyermekként lényegében egyedül csinálta végig az állásinterjúig vezető folyamatot, ezzel pedig – számomra legalábbis – bizonyította kiváló szellemi képességeit és elszántságát.

7.4 A diákok motiválása

A diákok motiválására az oktatási intézményeknek nagyon behatároltak a lehetőségei, lényegében csak a büntetés eszközeivel (ösztöndíjmegvonás, a szülők behívása, stb.) élhetnek. A vállalatok lehetőségei e téren is valamivel szélesebbek. A kutatásból ugyanis az derül ki, hogy a szakképzés egyik fő motivációs eszköze a fejlett eszközpark. A modern berendezésekkel rendelkező vállalatok – mint azt fent láttuk, többnyire előszűrésen átesett – tanulói választott szakmájuk iránt többé-kevésbé érdeklődő fiatalok, akikre a mindig újabb, érdekesebb és több kreativitást igénylő feladatok, a kollegiális szemlélet, a megfizetett és többé-kevésbé kiegyensúlyozott mester, valamint a jó munkahelyi légkör motiválóan hatnak. Ám azt is láttuk, hogy ezekre a helyekre jellemzően az amúgy is motiváltabb és/vagy jobb szociális háttérű és magasabb érdekérvényesítő képességű családokból kikerülő tanulók jutnak be, azok pedig, akiknek a szakképzés a legtöbbet jelenthetne, és akik objektív anyagi akadályozottságuk nyomán egyébként is nagyobb motivációs deficittel küzdenek, kiszorulnak. A tanulók motiválásának nehézségét jól megvilágítják az interjúalanyok szavai:

„A kezét nem foghatom meg, erővel nem húzhatom oda, hogy gyere fiam, és hegessz, vagy gyere fiam és reszelj! Ha nincs hozzá huzalma, ha nincs hozzá kedve, affinitása, akkor nem tudjuk tovább kezelni. Mert akit érdekel, az jön, próbálkozik, látom, hogy nem úgy megy, de egy-két instrukció, izzad-szakad a víz róla, de csinálja. De amelyik nem, azzal nem lehet mit kezdeni.” (72-INT, gyakorlati tanár)

A közösségi élmény, mint jutalmazási eszköz alkalmazása gyakori mind az iskolai, mind pedig a vállalati aktorok között:

„Igazából ilyen jutalmazásokkal tudjuk őket motiválni, hogy elvisszük őket tanulmányi kirándulásra, versenyre visszük őket és aki olyan, ott az ráérez a verseny ízére és nyilván, hogyha eredményt ér el, az motiválja őket is, meg a többieket is.” (62-INT, gyakorlati tanár)

Az ösztöndíj ösztönző szerepe a megszólalók szerint legalábbis kétséges:

„Akit nem érdekel, azt nem tudod motiválni az ösztöndíjjal se.” (44-INT, mester)

„Hiányszakmáknál, amikre ugye jó ösztöndíj van [...], a szeptemberi első beiratkozásnál [...] amikor a gyerekek szinte kérvényt kell benyújtatunk, hogy behozza az adószámát, hogy a semmiért, idézőjelbe semmiért megkapja az első ösztöndíjat, akkor azon azért el kell gondolkodni, hogy ez hogy a tőrőba van. [...] Még meg sem

száradt a pecsét a papírján, hogy felvették, tehát effektíve még nem tett semmit érte, az ölébe hullna X forint. De nem! És azoknál sem, akik nem a legjobb módon vannak. Ha problémáim vannak azzal is, hogy megvegyem a reggelit, vagy normálisan vegyen bérletet és ne kapják el, ilyenkor az ember nem nagyon tudja, hogy mire gondoljon.” (12-INT, gyakorlati tanár)

„Valahol lehet, hogy a jutalmazás túlságosan előtérbe került azzal szembe, ami tényleges teljesítményt tudnának nyújtani ezek a gyerekek.” (74-INT, mester)

„Az ösztöndíjjal csak rövidtávon lehet motiválni. A végzés utáni pénzzel lehet motiválni. Tehát ha látják, hogy az jól működik, hogy az sikeres, akkor. Vannak jó példák, vannak ügyes fiúk, okos fiúk, van egy nehezebb réteg, igen.” (93-INT, mester)

Természetesen arra is van példa, hogy az ösztöndíj valóban motiválja a tanulókat:

„Ösztöndíjas támogatott szak, ez is azért nagyban befolyásolta az én döntésem, ez ad is valamit, meg közbe tanulok is. Én úgy mondtam, hogy keresek, mert az én ösztöndíjam egy ukrán minimálbérrel megfelel. Ami részben segíti az én továbbjutásomat is, meg a családomnak se kell annyi pénzt fektetni belém, mert ellátom önmagam.” (7B-FO/2, hegesztőtanuló)

A fókuszcsoporthoz során gyakran elhangzott olyan vélemény is, mely az ösztöndíj motiváló hatását hangsúlyozza, de (ez esetben) nem tekinthető hiteles preferenciaalkotásnak:

„Több pénz, kevesebb óra, akkor lehet, hogy leírnám, amit órán veszünk. Lejjebb legyen a tábla, hogy le kelljen hajolni. [A többiek kérdésekre vonakodva megmagyarázzák:] Hogy jobban kidomborodjon a tanárnők feneke.” (3-FO/8, ipari gépész tanuló)

Megkérdőjelezhetetlen, hogy a tanároknak és mestereknek nincs könnyű dolguk: a műhelyi munka veszélyes és sok odafigyelést kíván, a gyakorlatok rossz, könnyelmű, vagy fegyelmezetlen kivitelezése pedig balesetveszélyes, ezért az oktatók feszültsége érthető. A verés kilátásba helyezése tapasztalataim szerint nem ritka, azonban csak egyetlen olyan esetről hallottam, hogy valahol az oktató által kezdeményezett, tényleges atrocitás történt volna (a diákok egymás közötti verekedésére van példa és arra is, hogy a tanonc gorombáskodik).

A tanulók és oktatók tapasztalatai szerint a diákok személyes problémáira való odafigyelés és őszinte beszélgetések nagyon sokat javítanak a munkahelyi légkörön és a diákok motiválásának irányába hatnak:

„Volt olyan is, aki bejött, itt fáj, ott fáj és 10 perces beszélgetés után [kiderült], igen, elfelejtettem a barátnőmnek ajándékot venni.” (75-FO/2, mester)

„Természetesen támogatjuk a srácokat, rengeteget beszélgetünk ezekkel a fiúkkal, sokkal-sokkal több energiát, figyelmet fordítunk rájuk, én legalábbis személy szerint [...], de szerintem a kollegáim többsége is ugyanígy van vele. Ami tőlünk telhető, azt mi próbáljuk nekik megadni, vagy segíteni. Azért van rá fogadás a fiúkban, ha ki tudunk egy olyan kapcsolatot alakítani, hogy elmondja őszintén a problémáit, megosztja az oktatójával, tanárával, az is egy segítség, hogy ki tudja beszélni magából ezeket a dolgokat. Akkor már könnyebbé tudjuk tenni a kis életüket ezáltal.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

A sikerélménnyel kecsegtető helyzetek keresése és a tanuló egyéni kezdeményezéseinek teret engedő attitűd szintén sokat segít:

„[...] van, amikor még meg is érti, még aznap órán le is osztályozom, akkor még tudok viszonylag neki jó jegyet adni. De a következő alkalomra már ugyanazt elfelejti. Itt ez a baj. Aznap órán még meg is érti, sőt van úgy, hogy szoktam csinálni, hogy aznap rögtön le is feleltetem, tehát ott meg is csinálja a mintafeladatokat a táblán, ezt akkor megértetted? Megértette. Na, akkor csináld meg ezt a feladatot, megcsinálta. Na, akkor kijavítom, és akkor adok neki egy viszonylag jó jegyet.” (51-INT, elméleti tanár)

„Kettő nappal ezelőtt pont ilyen srác találta ki azt is és kért tőlem engedélyt arra, hogy az öltözőben a télikabátjaikat egy ilyen csőre akasztották eddig és ő akkor kitalálta, hogy csinálna egy ilyen fogast. És én ennek annyira megörültem, hogy végre egyszer elkezdte gondolkodni azt, hogy végre önmagukért próbálna valami tenni, és mindez még szakmába is vág, mert ugye csak ezekből az anyagokból kell ezt megcsinálni, na, én azt gondolom, hogy ezek azok a lépések, ami a mi munkánk, legalábbis próbáljuk arrafelé terelni őket, egy része beleillik. Azt most tökmindegy, hogy csúnya lett-e az a fogas, vagy nem feltétlen olyan szakmailag, de én az ötletet mégis dicsérem és díjazom, hogy ez az ő fejükből kipattant, hogy a közösségért tegyen valamit. – Ha azt csinál, amit szeretne, akar csinálni egy kis akármit, műtűürrékét, benne vannak a fűrész-faragások, tehát a szakma minden fogása benne van, akkor inkább engedem, hagyom őket.” (43-FO/1,2, mérnöktanár végzettségű adminisztrátor, mester)

„Hogy ő saját magát meg tudja valósítani. Ez az egyetlen motivációs eszköz. Sokan azt hiszik, hogy a pénz, de ez nem így van.” (115-INT, munkaadó)

A tanulók motiválásának egyik eszköze a példaállítás, mely – legalábbis elméletileg – a mesterek révén a duális képzések nagy erőssége.

„Sz.r tanuló voltam, tróger voltam, de érdekelt a szakma, és onnantól kezdve már, hogy melóztam, mindig az volt a cél, hogy bizonyítsak, hogy ezt is meg tudom, meg azt is. És ezt mindig elmesélem nekik, hogy hogy jutottam el idáig.” (44-INT, mester)

„Pozitív példákat kellene állítani, hogy nem csak drogdílerként tudsz pénzt keresni, hanem ha elmész és dolgozol. [...] De egy olyan szülői háttérből, ahol nincs a munkának definíciója, nagyon nehéz elmagyarázni azt, hogy neked jönni kell reggel hat órára.” (93-INT, mester)

A diákok motiválására nagyon jó példa az, amit egy közép-dunántúli mester alkalmaz:

„Minden évben rendszeresen megcsinálom, hogy bekerül az első kilencedikes csapat az iskolába, megkapom őket, akkor mindig visszahívok két-három srácot, aki ezelőtt két-három-négy-öt évvel végzett itt nálam. [...] Legutóbbi példa, volt egy fiatalember, négy éve végzett a srác nálam, ő érettségi után jött szakmát tanulni, most kint van Németországban, már [...] vállalkozóként dolgozik, most éppen hazajött, találkoztam vele, egy Volkswagen Touareg nagy terepjáróval, német rendszámú autóval, mondta, hogy hány ezer eurót keres egy hónapban. »Te, mondom, gyere már be, aztán meséld el a fiúknak, hogy ilyen is van.« Bejött, tényleg, először úgy meg voltak szeppenve, hogy mit akar ez az ember tőlük, elkezdte mondogatni nekik Laci, hogy igen, így volt, igen és higgyétek el, fogadjátok meg a tanár úrnak, mert jól mondja a tanár úr, értsétek meg, mit akar. [...] jól megértették egymást a srácok és nagyon hasznosnak éreztem, hogy olyan jó lökést adott a fiúknak, hogy ezt így összehoztuk ezt a találkozót. Így lehet őket motiválni azért, hogy jobban teljesítsenek.” (32-INT, mester-gyakorlati tanár)

A nagyobb vállalatok alapos HR tevékenység után kijelölt vagy felvett, jól fizetett mesterei vélhetően többnyire maguk is megfelelnek példakép szerepükben. Sejthető azonban, hogy a mesterségesen létrehozott, termelő tevékenységet nem végző cégek KTM-ei, a rendszer előnyeit szelektíven élvező partnerek, vagy leáldozófélben lévő vállalatok rosszul fizetett, fáradt és frusztrált mesterei inkább ellenpéldaként szolgálhatnak és vagy elriasztják a diákokat, esetleg beletörik őket egy-egy, hosszú távon fenntarthatatlan szemléletmódba.

A kutatás – mind a diákok, mind a felnőtt válaszadók oldalából – rávilágított, hogy büntetés, mint motivációs eszköz nem működik az alsó középfokú szakképzésben részt vevők esetében. Ennek az lehet az egyik oka, hogy a diákok többségét folyamatosan érő negatív impulzusok

immunissá teszik őket a büntetéssel szemben, másrésről pedig okozhatja az is, hogy nem érzik, hogy a rendszer bármely szereplője számára is fontosak lennének, hogy tetteiknek következményei vannak, vagy azt, hogy vesztenivalójuk lenne. Egy a diákok képzésében tevékenyen részt vevő, mérnök-tanár végzettségű adminisztrátor így vélekedik erről:

„És amióta ide kerültem én ezt próbálom velük megtenni, hogy nem szigorral és nem büntetéssel fordulni feléjük, hanem próbálni inkább motiválni őket valamilyen szinten. Nyilván ezt is egy nehéz dolog, mert nekik nem ez a megszokott.” (43-FO/1)

A diákok esetlegesen kellemetlen viselkedésformáinak formális figyelmeztetésekkel, kedvezménymegvonásokkal való büntetése az interjúalanyok elmondása szerint ritkán vezet célra:

„Mivel tudom megfogni a gyereket? Egy gyereket hogy én most szóbeli vagy írásbeli figyelmeztetésben részesítem, vagy akár hogyha ösztöndíjrendszer van nálunk, mégsem tudja megfogni bent a pedagógus, vagy itt az oktató, mert a gyermeket nem érdekli, mert azt mondja, hogy eddig is eléltünk valahogy, ezután is el fogunk élni. Tehát a társadalom valamelyest – az is benne van, hogy – eltartjuk.” (74-INT, mester)

„Az egy teljesen felesleges [dolog], a gyereket büntetni. Nincs értelme. Nem tehet róla, ráadásul egy olyan ellenszenvet váltok ki belőle, hogy menekül az iskolától. Elég kellemetlen az ő élete úgyis. A gyerekek javarészával nem vezet sehova ha, leállnék vele kiabálni, veszekedni. Ebben él otthon, állandóan ezt kapja. Mi újdonság van abba, hogy vele ordibálnak? Minek?” (61-INT, elméleti tanár)

A saját közegükben gyakran egyébként is sok rosszat átélt tanulók gorombasággal való motiválása tehát teljességgel haszontalan, a tanulókkal foglalkozó felnőtteknek azonban időről időre elfogy a türelmük:

„Sokszor volt, hogy átnéztem ide, ehhez az asztalhoz, hogy ez [a diákok értetlensége] valós lehet, vagy csak az öreget szö. atják. [Lehetséges, hogy] azt a határt feszegetik, hogy meddig lehet elmenni és rá kellett jönnöm arra, hogy nem szívatásból csinálják az öreggel, hanem ez a szörnyű valóság. Hát én már átnyúltam volna az asztalon azt’ belevertem volna a fejét.” (83-FO/4, művezető)

„Van két műszakvezetőnk, az egyik az olyan, hogy felpörgeti a tanulókat. Neki a mentalitása olyan, hogy a bunkó paraszt kifejezés egy ilyen finomabb változat. Egy

pszichopata. Ő kicsit úgy megmozgatja a tanulókat, néha túlságosan is, néha jó, néha túlzás, amit csinál, de muszáj őket nyaggatni.” (75-FO/3, munkaadó)

A motiválás eszköze lehet viszont a szakmai segítő attitűd: *„Az, ha valamilyen szinten az ember megpróbál odaállni segíteni, nem csak állandóan az, hogy szidja. Szeretetet is kell.”* (92-INT, gyakorlati tanár)

8 Összefoglalás és következtetések

A vizsgálat két hipotézisre alapult. Egyrészt feltételeztem, hogy a szociálisan rosszabb és jobb helyzetű, a duális szakképzés valamely nappali gépipari képzésén részt vevő diákok tanulásra irányuló motiváltsága között szociális helyzettől függően jelentős különbségek vannak. Másrészt pedig abból indultam ki, hogy a szociálisan rosszabb és jobb helyzetű, a duális szakképzés valamely nappali gépipari képzésén részt vevő diákok motivációinak irányai (szakmaválasztás, leendő munkahely) között szociális helyzettől függően jelentős különbségek vannak.

Az elvégzett vizsgálatok, értve ezalatt mind a másodlagos szakirodalom, mind pedig az *Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe* projekt és az arra épülő kutatás keretében felvett fókuszcsoporthoz és interjúk feldolgozását, számos olyan eredménnyel szolgáltak, amelyek részben igazolták, részben cáfolták, részben pedig árnyalták a fenti, kiindulási hipotéziseket.

A vizsgálat egyértelműen igazolta, hogy az alsó középfokú duális szakképzésben való részvétel, az egyén születésétől familiarizált tudás-, jelentéskészlet és viselkedésminták, valamint társadalmi tőke nélkül legalábbis nehézkes, ami az egyén törekvéseinek és tehetsége kibontakozásának gátja lehet. A hazai tanoncképzést jellemző alacsony presztízs, az ebből fakadó maradékelv és az ezzel az egyén oldalán összekapcsolódó kényszerpályás szakmaválasztás eredményeképpen a rendszerben nagy arányban vannak jelen korábban iskolai kudarcokat megélt, tanulási nehézségekkel és motivációs deficittel küzdő diákok, illetve nagyon jelentős mértékű a lemorzsolódás. Az alsó középfokú szakképzés ezen problémáknak való kitettsége a többi középfokú képzési formánál kétségtelenül nagyobb: innen nincs már hova „kiszorulni”: a rendszer a legelesettebb és „legproblémásabb” diákok gyűjtőhelye. A vizsgálat során arra vonatkozó információt nem találtam, hogy a

motiválatlanság és lemorzsolódás az alsó középfokú szakképzés duális és nem duális (hagyományos rendszerű) oktatási formájában eltérő mértékű lenne, vagy eltérő jelenségeket okozna.

A szegénység és a diákok motivációja közötti összefüggés közel sem annyira erős, mint ahogy azt korábban gondoltuk: a jobb és rosszabb szociális háttérű tanulók egyaránt és közel azonos mértékben motiválatlanok. Hogy a rendszerben sűrűlő tanulók többségében rossz szociális háttérű családokból kerülnek ki, erősítheti azt a képzetet, hogy ezek a diákok inkább híján vannak a motivációnak, vagy a tanulás iránti váagnak, mint tehetősebb családokból származó társaik. Jelen kutatásból azonban kiderül: a kiszolgáltatott társadalmi csoportokból érkező diákok tanulást illető problémáiban egyes objektív anyagi okok sokkal jelentősebben játszanak közre, mint az – egyébként azok által (is) létrehozott – motivációs deficit. Ilyen objektív okként tűnik fel például a munkába járás nehézségei által létrehozott jelenséghalmaz, (az utazási bérlet megvásárlásához szükséges pénz, vagy az időjárásnak megfelelő öltözet hiánya, a késő vagy kimaradó távolsági járatok, az iskolaváltás által követelt, a korábban megszokottól gyökeresen eltérő életritmus, stb.) vagy az, hogy a fiatal családi, közösségi, illetve kortárs nyomásra korán munkavállalói szerepbe kényszerül, vagy más módon kénytelen gondoskodni családja megélhetéséről. Egyszerűen: „[...] *van olyan rossz anyagi helyzet, amelyben egyszerűen lehetetlen megoldani a középiskolába járást.*” (Havas et al. 2002:186) Ez pedig azt is eredményezi, hogy éppen azok nem férnek hozzá a képzés nyújtotta előnyökhöz, akik számára az azok a legtöbbet jelentenék. Másképp fogalmazva, a középfokú duális képzés egyelőre az utóbbi évek törekvései ellenére sem segíti hatékonyan a szegénység által leginkább veszélyeztetett diákokat.

Az első hipotézis lényegében megdőlt, a második pedig részben igazolódott, részben újabb árnyalatokat kapott: a vizsgálat jobb és rosszabb szociális háttérű tanulók motiváltsági szintje között lényeges különbségeket nem mutatott ki (lényegében minden diák egyformán motiválatlan, aminek a jobb helyzetűek esetében fontos összetevője lehet a túltámogató családi háttér), annak irányában azonban vannak eltérések. A jobb helyzetű diákokra már szakmaválasztásukkor is jellemzőbbek a nem anyagi alapú döntések, ezeket pedig részben leendő munkahelyükkel kapcsolatban is megtartják: fontos számukra, hogy egy jó közegben és azt csinálhassák, amit szeretnek, valamint hogy szakmailag fejlődhessenek. Közöttük gyakoribb, hogy olyan családi példakép alapján választották szakmájukat, aki az adott területen magas hozzáadott értékű munkát végez (nem segédmunkás). Nem ritkák közöttük a családi vállalkozásban betöltendő pozícióra aspirálók sem. A rosszabb anyagi háttérű tanulók

számára már az iskolaválasztáskor nagyon fontos szerepet kapott a pénz (hogy ösztöndíjjal támogatott legyen az adott szakma), illetve a földrajzi távolság, ezeket a prioritásokat pedig leendő munkahelyükkel kapcsolatban is megtartják. A példaképek alapján történő választás esetükben valamivel ritkább, és jószerével alacsony hozzáadott értékű (segéd- vagy betanított) munkát végző rokonokhoz, ismerősökhöz kötődik.

Mind az objektív nehézségekből akadó motivációhiány, mind az ez által erősített lemorzsolódás fokozottan érinti a kiszolgáltatott társadalmi csoportokból érkező diákokat, a rendszerben lévő, alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók azonban ennek ellenére sem számottevően motiválatlanabbak szerencsésebb helyzetű társaiknál. Az azonban a kutatási eredmények alapján is látszik, hogy a rossz szociális helyzetű, ám tehetséges diákok gyakran csak akkor tudnak sikeresen teljesíteni a szakképzésben, ha elszántabbak, eltökéltebbek a társaiknál, illetve ha erősen támogató iskolai környezetbe kerülnek.

Láthatóvá vált az is, hogy a diákok motivációs szintje között életkoruk szerint jelentős különbség van. Némi általánosítással megállapítható, hogy minél idősebb egy diák, annál jellemzőbb, hogy motiváltabb és jobban képes koncentrálni. Ez az eredmény csalóka is lehet, hiszen az idősebb megkérdezettek között nagyobb arányban voltak jelen érettségizett diákok, akik egyfelől egy korábbi struktúrában már bizonyították rátermettségüket (megszerezték az érettségit), másfelől pedig célirányosan választották az adott képzést, életüket pedig a sok diákot bosszantó közismereti tárgyak sem nehezítik.

Kutatásom arra is rámutatott, hogy a duális szakképzésbe bekerült diákok között nemcsak motivációik irányában és a motivációhiány okaiban, de a következmények tekintetében is jelentős különbségek vannak. Egyrészt a szegénység által nem, vagy kevésbé veszélyeztetett diákok környezetük magasabb érdekérvényesítő képességénél fogva könnyebben kerülnek a motiválóbb környezetet biztosító jobb gyakorlati helyekre. Másrészt esetükben az esetlegesen rossz iskolai, illetve képzőhelyi szerepés következményei is enyhébbek: családjaik jobb minőségű *gyenge kötése*i révén akkor is komoly esélyük van a szakmájukban és/vagy kényelmesebb, magasabb hozzáadott értéket előállító munkakörben elhelyezkedni, ha arra képességeiknél vagy teljesítményüknél fogva erre kevésbé lennének alkalmasak. A dolog lényegi összetevője az is, hogy a legtöbb cég nem kész munkavállalót, hanem jól szocializált, tanítható munkaerőt keres. A túltámogató családi háttérrel szólva némi általánosítással úgy is lehet fogalmazni, hogy a jobb anyagi helyzetű diákok alacsony motivációjában az a vélekedésük is szerepet játszik, hogy a környezetük majd úgyis megoldja a rossz iskolai

teljesítményből adódó későbbi problémákat. A képzésben való részvételük ezért gyakran sokkalta problémásabb, mint a szegény környezetből jövőké.

A fiatalok helyzete – szocioökonómiai státusztól csaknem függetlenül – nagyon nehéz: a véleményüket és vágyaikat döbbenetes mértékben befolyásoló televízió és közösségi média olyan képet sugároz felénk, ami a dekadens magatartásra alapozott könnyű életet, mint realitást mutatja be. Ezzel szemben a szüleik és oktatóik által végzett állandó, az egyéni kibontakozásnak kevés teret engedő munka, ami felé a képzés őket magukat is tereli, sokuk számára kétségbeejtő perspektívaként tűnik fel. A televízióban látott mondán élethez képest leendő munkájuk ráadásul még akkor sem jelent a jelenlegi helyzetükből való tényleges (az általuk vágyott luxuselethez képest való) kitörést, ha abban – kemény munkával – igazán magas szintet érnek el. A tanulók választott szakmájuk iránti tiszteletének hiánya az oktatókkal való kapcsolatukat is megnehezíti. Utóbbiak ráadásul a saját fiatalkori lelkesedésüket és érdeklődésüket kéri számon a diákokon, akik a korábbi generációkénál lényegesen összetettebb problémákkal néznek szembe, érdeklődésük nagy részét pedig lekötik a legmagasabb ingerküszöböt is átlépő virtuális tartalmak, melyekkel még a legfelszereltebb iskola nem képes felvenni a versenyt.

A duális szakképzés hatékonyságának megítéléséhez szükséges természetesen a másik, tehát az oktatói oldal vizsgálata is. Kulcsfontosságú faktornak bizonyultak az egyén számára ismeretátadásra jogosult személyekkel való kommunikáció verbális és nonverbális félreértései. Ezek egy része a fentebb említett, a diákok oldalán jelentkező, objektív hiányosságokból fakad, van ugyanakkor egy oktatói komponense is. A kutatás azt mutatta ki, hogy azok a tanárok és mesterek alkalmasak igazán a szakmunkás diákok oktatására, akik kamaszként maguk is szakmunkástanulók voltak, és így többé-kevésbé mellőzik a gimnáziumot, majd főiskolát/egyetemet végzettekre jellemző, általában szándékolatlan, ámde eltüntethetetlen akadémiai beszédmódot. Az oktatók és diákok közötti interakció problémái kapcsán természetesen nem kerülhető meg a kiindulási háttér kérdése sem: alapos, a leszakadó diákok igényeire hatékonyan reagáló általános iskolai oktatás nélkül nincs, nem lehet sikeres szakképzés, amint arra a szakirodalom mellett számos interjú is rávilágított.

Az alsó középfokú duális képzés sikerének fontos összetevője, hogy a cégeknél olyan mesterek foglalkozzanak a diákokkal, akik a termelésben nem, vagy csak kevésbé vesznek részt, így figyelmüket csaknem teljes egészében a tanoncoknak szentelhetik. A mester és tanonc, tanár és diák közötti jó személyes kapcsolat szintén elengedhetetlen: a diákok

többsége súlyosan kifogásolja, hogy az iskolai műhelyben, vagy a cégnél durván beszélnek vele, az oktatók pedig a tanulók tiszteletlenségére panaszkodnak.

A nehézségek ellenére a legtöbben biztatónak látják a duális képzés jövőjét. A duális képzés (újbóli) bevezetését a szakképzés csaknem minden résztvevője üdvözli. Megmutatkozott az is, hogy ennek a pozitív hozzáállásnak fontos összetevője a jelenleg mögötte álló erős kormányzati akarat. Sokan úgy vélik, már sokkal korábban adaptálni kellett volna – vagy nem lett volna szabad megszüntetni – a jelenlegi, német mintára épülő rendszert, ami mára kinőhetne volna gyermekbetegségeit. Vannak azonban, akik visszaállítanák a 2+2 éves rendszert: sokan vélik úgy, hogy a zömében tanulási nehézségekkel küzdő diákoknak a jelenleginél sokkal komolyabb alapozásra lenne szükségük szakmájuk elsajátításához. Utóbbi fontossága mellett a legtöbb felnőtt válaszadó az ismeretek hasznosításának képességére és a stratégiai gondolkodásra helyezte a hangsúlyt. Szintén szükséges lenne a tanulók adaptív potenciáljának fejlesztése, különösen az ipar 4.0 által generált és a jövőben várhatóan egyre markánsabban fellépő jelenséghalmaz kapcsán. Az ipar egyre nagyobb elvárásai és a nagyfokú gépesítettség létszámleszorító hatása miatt a rugalmatlan, gyors alkalmazkodásra képtelen munkavállalók néhány évtizeden belül várhatóan csaknem teljesen kiszorulnak majd a munkaerőpiacról. Hogy a jelenlegi diákokból később összetett feladatokat ellátni képes, önálló munkavégzésre alkalmas, a változó piaci elvárásokhoz igazodni képes munkavállalók váljanak, ebben a percben az egyén oldalán nagy szellemi erőfeszítésre, a személyes motiváció fenntartására, a duális rendszerben részt vevő vállalatok részéről jelentős humán befektetésre, az iskolák oldaláról pedig folyton megújuló szakmai háttér biztosítására van szükség.

A fenti következtetések levonása természetesen nem jelenti azt, hogy a disszertáció megoldást talált volna a vizsgált terület minden jelenlegi és jövőbeli problémájára. Mint már jelen kutatás is felvetette, fontos és a későbbiekben feltétlenül megvizsgálandó kérdés, hogy a középfokú duális képzés csatarendbe állítható-e a szegénység elleni harcban. Nem jelentene-e ez olyan fokú – a szegénység súlyos problémáinak való – alárendelést, amelyet ez az oktatási struktúra nem bírna el? Ugyanakkor nem jellemző-e máris, hogy az oktatók és egyes társadalmi aktorok akarva, vagy akaratlanul, de jelenleg is használják a gondok enyhítésében a felépítmény elemeit? Hogyan hat ez a képzés nem szegény befogadóira? Az itt felvetett témákat a jelenlegi kutatás – bár csak részben és a háttérbe húzódva – már érintette. Részletesebb feltárásuk nem tartozott jelen értekezés céljai közé, az alkalmazott módszertan határai azonban nem is engedtek volna meg egy ehhez hasonló elemzést. Utóbbiak között

említendő, hogy jelen kutatásban megkérdezettek közül nem mindenki kompetens a felvetett témákban, de ami ennél is fontosabb: több kompetens professzió (családsegítők és gyermekjóléti szolgáltatások szakemberei, szakpolitikusok, stb.) képviselői a mostani kutatásban nem hallathatták a hangjukat. A társadalmi partnerség és a hatékony együttműködés rendszerének a kiépítése, a döntéshozók, a képzés szakmai hátterét biztosító intézmények, vállalatok aktorai, a csatolt területek (szociális ellátás, egészségügy, stb.) képviselői, valamint a szakszervezetek közötti párbeszéd lehetőségének a megteremtése a jövő megkerülhetetlen feladata. A társadalomtudományok a fentiekhez szükséges módszertan kidolgozásával, az aktuálisan zajló folyamatok elemzésével és a résztvevők széleskörű tájékoztatásával járulhatnak hozzá az alsó középfokú duális szakképzés jövőbeli sikeréhez.

9 Irodalomjegyzék

353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet a 2018/2019. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2018/2019. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről; <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700353.KOR> (utolsó letöltés: 2018. július 4.)

Albert Fruzsina – Hajdu Gábor (2016): Integráltság, szegénység, kapcsolati tőke. In: Szociológiai Szemle 26(3), pp. 28–55

Albert József – Papp Csaba (2009): Iskolai szegregáció Sárkeresztúr példáján. In: (szerk. Albert József: Szociális helyzetképek, Veszprém: Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola

Alföldi József – Leveleki Magdolna (1998): Falusi romák egy ipari nagyváros vonzáskörzetében, Esély, 1998/5.

Allport, Gordon W. (1999): Az előítélet. Budapest: Osiris Kiadó

Anderson, E. (1976): A Place on the Corner. University of Chicago Press, Chicago Barth (1969)

Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába, Budapest: Osiris Kiadó, 1997

Arthur Gould: A jóléti állam eróziója, Esély, 2004/2, pp. 35–46

Állami Számvevőszék (ÁSZ) (2015): Jelentés Magyarország 2014. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről,

<https://www.asz.hu/storage/files/files/%C3%96sszes%20jelent%C3%A9s/2015/15167j000.pdf?ctid=268> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Állami Számvevőszék (ÁSZ) (2016): Jelentés Magyarország 2015. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről,

<https://www.asz.hu/storage/files/files/%C3%96sszes%20jelent%C3%A9s/2016/16163.pdf?ctid=268> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Állami Számvevőszék (ÁSZ) (2017): Jelentés Magyarország 2016. évi központi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről, <https://www.asz.hu/storage/files/files/jelentes/2017/17208.pdf?ctid=268> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Bábosik Zoltán (2006): A nevelés és a szakképzés alapvető kérdései. In: Benedek András: Szakképzési rendszer a piacgazdaságban. In: (szerk.) Benedek András: A szakképzés-pedagógia alapkérdései. Tipotex, Budapest, 2006.

Babusik Ferenc (2002) (szerk.): A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac, Budapest: Delphoi Consulting

Bakó Tamás – Lakatos Judit (2015): A magyarországi munkapiac 2014-ben. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerő-piaci Tükör, Budapest: MTA, pp. 17–36

Bánfalvy Csaba (2001): A szakképzés főáramán kívül. In: Educatio 2001/2, pp. 278–295

Barakonyi Eszter – Cséfalvay Ágnes – Cseh Judit – Muity György – Szellő János (2014): Pályakezdő fiatalok munkaerő-piaci esélyei a Dél-dunántúli régióban 2025-ig: Kutatási zárótanulmány, Pécs: PTE FEEK

Bass László, Darvas Ágnes, Ferge Zsuzsa (2008): Indikátor-együttes a gyermekes családok (háztartások), illetve a gyermekek helyzetváltozásának követésére. Vitaindító tanulmány. Budapest: MTA Gyermekszegénység Elleni Program

Bass László – Farkas Zsombor (2010): A gyerekszegénység alakulása 2010-ben Magyarországon. MTA GYEP Iroda, Gyerekesélyek Magyarországon ÉB jelentés 2010, Budapest, 2010

Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2009): Ifjúság 2008 Gyorsjelentés, Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet

Benedek András (2006): Szakképzési rendszer a piacgazdaságban. In: (szerk.) Benedek András: A szakképzés-pedagógia alapkérdései. Tipotex, Budapest, 2006

Bérces Kamilla (2016): Újra aktuális a sztrájkjog, <http://ado.hu/rovatok/munkaugyek/ujra-aktualis-a-sztrajkjog>, 2016. 03. 11. (utolsó letöltés: 2018. február 2.)

Berényi Zoltán – Murányi István (2012): Magyar fiatalok demokrácia-értelmezése és előítéletessége. In: Murányi István (szerk.): Ifjúságszociológiai szöveggyűjtemény, Debrecen: Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék pp. 31–44

Bernstein, B. (1962): "Social class, linguistic codes and grammatical elements ". (Reprinted in Bernstein, B. (szerk.), 1971, op. cit.) Google Scholar

Bernstein, B. (1964): Family Role Systems, Communication and Socialization. Chichago: University of Press

Bessenyei István – Mártonfi György: Társadalmi partnerek és szakképzés. Maholnap Alapítvány, 1995.

Bíró A. Zoltán – Bodó Julianna – Burus-Siklódi Botond (2015) (szerk.): Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció. A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei. Alutus, Csíkszereda, 2015

Bo, Wah Leung (2008): Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in compulsory music. *International Journal of Music Education*, 2008, Nr.1. music. *International Journal of Music Education*, 2008, Nr.1

Bocsi Veronika – Csokai Anita (2015): Roma fiatalok munkaértékei. In: *Műszetek*, Vol. 4 (2015) No. 4., pp. 4–18

Bokor Ágnes (1987): *Szegénység a mai Magyarországon*. Budapest: Magvető Kiadó

Borbély-Pecze Tibor – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes (2013): Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (1. rész). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2013/5–6; <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-életut-tamogato-palyaorientacio-a-koznevelésben-1-resz-0> (utolsó letöltés: 2018. 04.11.) folyószöveg

Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: John G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241–258

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: (szerk.) Angelusz Róbert: *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1999;* http://szserv.socio.u-szeged.hu/HEFOP/HEFOP_2006_november_2_r%C3%A9teg%C5%91d%C3%A9s_CD/1.3_Angelusz_Bourdieu_t%C5%91kefajta%C3%A1k.pdf (utolsó letöltés: 2018. 03.19.)

Bourdieu, P. (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelője*, Budapest: General Press Kiadó, 2008

Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése, *Motiváció az iskolában, avagy egy fejtegetésre állított pedagógia*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf., 9–10. sz. pp. 174–181

Budapest Business Journal (BBJ): Use of robots increasing in Hungarian industry, 2018. január 29.; <https://bbj.hu/business/use-of-robots-increasing-in-hungarian-industry-144617>, (utolsó letöltés: 2018. február 5.)

Bower, G. H. (szerk.) (1988): *The Psychology of Motivation and Learning*. (Vol. 22) *Advances in Research and Theory*. Stanford, CA: Stanford University

Clark, J. (1996) (szerk.): James S. Coleman, London: Falmer Press

Clark, K. B. (1955): *Prejudice and Your Child*, Beacon Press, Boston, MA.

Cole, Michael – Cole, Sheila R.: *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

Cole, S. (1980): *Working kids on working*. New York: Lothrop, Lee and Shepard

Coleman, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94: pp. 95–121

Coleman, J. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Csótó Mihály (2017): Aki (információ)szegény, az a legszegényebb? Az információs szegénység megjelenési formái. In: *Információs Társadalom*, XVII. évf. (2017) 2. szám, pp. 8–29

EC (2015): Tájékoztató az Európa Tanács iskolai lemorzsolódás megelőzését célzó munkájáról.
http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_hu

Eccles, J. S. – Barber, B. L. (1999): Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band – What Kind of Extracurricular Involvement Matters? In: *Journal of Adolescent Research*, Vol. 14/1, pp. 10–43

Förray R. Katalin (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*, Budapest: Új Mandátum

Cs. Ferenczi Szilvia – Csákvári Judit (2015): Új megközelítések a koragyermekkori intervenció témakörében. In: *Esély* 2015/5, 26. évf., 5. sz.

Csepeli György (1994): Nemzeti és kisebbségi előítéletek. In: *Cigányfűró*, 1994. június 12., 1 évf./1

Csepeli György – Simon Dávid (2004): “Construction of the Roma Identity in Eastern and Central Europe: Perception and Self-identification”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 30. (2004) No.1., pp. 129–150,
<http://dx.doi.org/10.1080/1369183032000170204> (utolsó letöltés: 2018. június 21.)

Csepeli György (2006a): *Szociálpszichológia*, Budapest: Osiris

Csepeli György (2006b): Régi és új szociálpolitika. In: *Információs társadalom*, VI. évf. (2006) 2. szám, 15–22

Csepeli György (2017): A szegénység a digitális korban. In: *Információs Társadalom*, XVII. évf. (2017) 2. szám, pp. 48–52

Czakó Ágnes–Győri Ágnes–Schmidt Lilla–ifj. Boros István (2017): Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. DOI: 10.18030/socio.hu.2017.2.1,
http://socio.hu/uploads/files/2017_2/czako_tan.pdf (utolsó letöltés: 2018. március 29.)

Cserti Csapó Tibor (2002): Esélyek és korlátok in: *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 2002* (8.) Pécsi Tudományegyetem Romológia és Neveléstudományi Tanszéke

Csirszka János (1985): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Csoba Judit – Jász Krisztina (2011): A területi egyenlőtlenségek hatása. In: *Munkaerő-piaci változások, leszakadó társadalmi csoportok*, Debrecen: Szociotéka, pp. 54 – 74

Czibere Ibolya (2012): Nők mélyszegénységben. Személyes életvilágok és cselekvési perspektívák a mélyszegénységben élő nők mindennapjaiban; Debreceni Egyetem, Szociotéka, Budapest: L'Harmattan

Czibere Ibolya – Molnár Éva (2016): Mélyszegénységben élő fiatal nők munkaerőpiaci és párválasztási perspektívái elzáródott vidéki térbe – Egy magyar–román határ menti zsákfalú esete. In: *Erdélyi Társadalom* – 14. évfolyam 1. szám, pp. 165 – 190

D’Amico, R. (1984): Does employment during high school impair academic progress? *Sociology of Education*/57

Darvas Ágnes (2009): A gyerekek óvodai, iskolai pályafutása – ahogy a szülők látják a legszegényebb vidékeken. In: *Gyerekesélyek Magyarországon, a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2009. évi jelentése*, pp. 319–336

Deci, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*, NY: Plenum Publishing Company Limited

Domján Krisztina – Mártonfi György – Polyacskó Orsolya – Vinczéné Fekete Lidia (2009): Nemzeti Kutatási Jelentés, Magyarország, 2009, Budapest: Observatory

Earl Babbie (1999): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Budapest: Balassi Kiadó

Ennsner-Jedenastik, Laurenz (2017): Die personelle Verflechtung zwischen Sozialpartnern und Bundesregierung in Österreich, 1945–2015. In: OZP – Austrian Journal of Political Science Vol. 45/ 3, <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/viewFile/1815/1467> (utolsó letöltés: 2018. július 19.)

Európai Bizottság (2010): A Bizottság közleménye – Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája

Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról, In: Az Európai Unió Hivatalos Lapja, (2011. június 28.) (EGT-vonatkozású szöveg) (2011/C 191/01-06) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF> (utolsó letöltés: 2018. július 30.)

Eurostat (é.n.a): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At-risk-of-poverty_rate (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Eurostat (é.n.b): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Material_deprivation (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Eurostat (é.n.c): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Persons_living_in_households_with_low_work_intensity (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Eurostat (2016a): Severe material deprivation rate in 2015 and 2016; https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/a/aa/Severe_material_deprivation_rate%2C_2015_and_2016_%28%25%29_YB18.png (utolsó letöltés: 2018. július 25.)

Eurostat (2016b): Number of people at risk of poverty or social exclusion; https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Income_poverty (utolsó letöltés: 2018. július 25.)

Eurostat (2018a): People at risk of poverty or social exclusion, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Eurostat (2018b): People at risk of poverty or social exclusion rate, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Number_of_people_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Eurostat (2018c): Material deprivation, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#Material_deprivation (utolsó letöltés: 2018. július 24.)

Fábián Gergely (2003): Globalizáció és szegénység. A Falu, 2003/4

Fábián Zoltán – Sík Endre (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: Társadalmi riport 1996, Andorka Rudolf, Kolosi Tamás, Vukovich György (szerk.). Budapest, TÁRKI, Századvég. 381–413.

Falus Iván (2001) Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó módszerek. In Golnhofér E. – Nahalka I. (szerk.) A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 232–260.

Farkas Péter (2015): Szükségletelemzés - A duális képzés kiterjesztését segítő eszközök http://vetsat.nive.hu/documents/project_result/VETSAT_szukseglet_elemzes_HU.pdf (utolsó letöltés: 2017. 11. 02.)

Ferge Zsuzsa (szerk.) (1969): A társadalmi struktúra és rétegződés. Elméletek és konkrét elemzések. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó

Ferge Zsuzsa (2001): A magyarországi szegénységről. In: INFO-Társadalomtudomány 15. évf. 54. sz. (2001), p. 17-26.

Ferge Zsuzsa (2002): Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az újkapitalizmusban. In: Szociológiai Szemle, 2002/4, pp. 9–33. Elektronikus formában megjelent: http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-547/szoc_szemle/TPUBL-A-547.pdf (utolsó letöltés: 2018.05.07.)

Ferge Zsuzsa (2006): Struktúra és szegénység. In: Kovách Imre (szerk.) Társadalmi metszetek, érdekek és hatalmi viszonyok, invidualizáció. Budapest: Napvilág Kiadó, pp. 479-500

Ferge Zsuzsa (2014): Civil jelentés a gyerekesélyekről, 2012 – 2013. In: Esély, 2014/5, pp. 47–54.

Ferge Zsuzsa – Bass László – Darvas Ágnes – Hadházy Ágnes (2009): A gyermekszegénység elleni nemzeti stratégia sorsa költségvetési megszorítások és válság idején. In: Stratégiai kutatások 2007–2008. MTA–MEH, Budapest, pp. 7–30

Fogarasi-Grenczer Andrea (2015): Várandósság alatti dohányzás okai és perinatális kimeneteli eredményei. Doktori tézisek. Budapest: Semmelweis Egyetem, 8/6 Patológiai Tudományok Doktori Iskola

Geremek, B. (1994): *Poverty: a history*, Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers

Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: The American Journal of Sociology, Vol. 78, No. 6. (May, 1973), pp. 1360-1380, Chichago: University of Chicago Press

Greenberger, E. – Steinberg, L. (1981): The workplace as a context for the socialization of youth. Journal of Youth and Adolescence, 10, pp. 185–210.

Greenberger, E. – Steinberg, L. (1986): When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment. New York: Basic Books

Győri Piroska (2007): A szegénységben élők participációja saját problémáikban. In: Szretykó György (szerk.): A szegénység, az egészség és a társadalmi kirekesztettség. A roncs társadalom szociológiai és társadalomgazdaságtani dimenziói. Comenius Kft., Pécs, 2007

Győriványi Sándor (2000): *A szakképzés története Magyarországon*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Hajdú Miklós – Mózer Dávid – Szabó Bence – Tóth István János (2014): Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2014/4. MKIK GVI, Budapest, 2014. június 17.

Hámori Péter (2014): Elveszett emberek. In: Hitel, 2014. január, pp. 5–14

Havas Éva (2015): Amerikai módszer magyar módra a KSH-ban, avagy hogyan lesz a Fordból Trabant? ; Kettős Mércé blog, 2017. december 7. ; https://kettosmerce.blog.hu/2015/12/07/amerikai_modszer_magyar_modra_avagy_hogyan_lesz_a_fordbol_trabant_hycomat (utolsó letöltés: 2018. június 1.)

Havas Gábor–Kemény–Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutatási Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó

Hermann Z. (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas K. (szerk.) *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 83–103. http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_10_eletkor.pdf

Hermann Z. (2011) A tanári jellemzők hatása a tanulói teljesítményre. Európai eredmények a TIMSS adatok alapján. Műhelytanulmányok MT-DP – 2011/40. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Elérhető: <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/MTDP1140.pdf>

Hideg É. – Nováky E. (1998): *Szakképzés és jövő*. Budapest: Aula Kiadó

Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 4, 22–37. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/archivum/20154-2/>. (utolsó letöltés: 2018. július 30.)

Horn Dániel – Lannert Judit – Mártonfi György – Sinka Edit (2009): Szakértői háttéranyag az Európa Tanács és az Európai Bizottság 2006- évi közös időközi jelentéséhez az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósulására; Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet; <https://www.ofi.hu/tudastar/horn-daniel-lannert/5-szakkepzes-szakoktatas> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Horn Dániel (2014): A szakiskolai tanoncképzés rövid távú munkaerő-piaci hatásai. In: *Közgazdasági Szemle*, LXI. évf., 2014. szeptember, pp. 975–999

Horn Dániel Varga Anita Yen (é.n., 2015, vagy későbbi): Munkaalapú szakképzések nemzetközi összehasonlítása és munkaerő-piaci eredményei 1

Hunya M. (2009): Projektmódszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 75–96. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035_upsz_200911_075-096.pdf

Hunya M. (2010): Projektmódszer a 21. században II. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 148–161. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_148-161.pdf

Ibolya Emese (2015): *A korai iskolaelhagyás megelőzése*, Budapest: Tempus Közalapítvány

Interjú Messing Verával és Kende Ágnessel. Index.hu, 2017. december 5. (Kende Ágnes szavai); http://index.hu/belfold/2017/12/05/abcug_oktatas_tanarkepzes_tanarok_ceu/ (utolsó letöltés: 2016. december 6.)

ISZIIR 2018: <http://www.isziir.hu> (utolsó belépés: 2018. június 19.)

Jancsák Csaba (2012): Társadalomkritika és demokratikus részvétel – a graffititól a Magyar Kétfarkú Kutya Pártig. In: Murányi István (szerk.): Ifjúságszociológiai szöveggyűjtemény, Debrecen: Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

Janky Béla (2001): Lakóhelyváltozások a cigányok körében. In: Glatz Ferenc: Cigányok Magyarországon

Jogtár (2011a): 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV> (utolsó letöltés: 2018. július 4.)

Jogtár (2011b): 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100155.TV> (utolsó letöltés: 2018. július 1.)

Jogtár (2016): 2016. évi XC. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1600090.tv> (utolsó letöltés: 2018. július 1.)

Jogtár (2017): 2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700100.TV×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> (utolsó letöltés: 2018. június 5.)

Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. In: Új Pedagógiai Szemle 2000. október, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00042/2000-10-mu-Jozsa-Elsajatitasi.html> (utolsó letöltés: 2018. május 21.)

Kamaraonline (2017): Ipar 4.0.: a jelen és a lehetséges fejlesztési területek, kamaraonline.hu/cikk/ipar-40-a-jelen-es-a-lehetseges-fejlesztesi-teruletek (utolsó letöltés: 2017. december 21.)

Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2004): Szegénység és depriváció. Társadalmi összefüggések nyomában. Műhelytanulmányok, 4. szám (2004). Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet

Kara Á. – Sólyom A. – Stion Zs. (2014): Szakképzés, foglalkoztatás, kompetencia. In Dusek T. (szerk.) A városi rendszer működése. Győr: Universitas–Győr Nonprofit Kft., 162–179.

Kemény István (1992): A szegénységről. In Kemény István: Szociológiai írások. Szeged: Replika Kör, p. 79-84.

Kemény István (2003): Válság után, Esély, 2003/2

Kende Ágnes és Messing Vera az Index.hu-nak adott interjúja, 2017. december 5. http://index.hu/belfold/2017/12/05/abcug_oktatas_tanarkepzes_tanarok_ceu/ (utolsó letöltés: 2017. december 6.)

Kolosi Tamás - Róbert Péter: Munkaerőpiac és jövedelmek. In: Andorka - Kolosi - Vukovich (szerk.): Társadalmi riport

Koltai Júlia – Sik Endre – Simonovits Bori (2015): A kvanti-kvali áldilemmán túl. In: Szociológiai Szemle 25(2): 31–49

Komárom-Esztergom Megyei Kereskedelmi és Iparkamara (KEMKIK) (2018): 2018/2019-es tanévre vonatkozó hiányszakmák; <http://www.kemkik.hu/hu/komarov-esztergom-megyei-kereskedelmi-es-iparkamara/2018-2019-es-tanevre-vonatkozo-hianyszakmak-15583> (utolsó letöltés: 2018. június 19.)

Kormany.hu (é.n.): A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia; <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Kormany.hu (2015), hivatalos kormányzati tájékoztató felület: A kormány jelentősen átalakítja a szakképzést – Czomba Sándor munkaerőpiacért és képzésért felelős államtitkár sajtótájékoztatójának ismertetése, 2015. február 12.; <http://www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/munkaeropiaci-es-kepzesi-allamtitkarsag/hirek/elo-kozvetites-sajtotajekoztato-a-szakkepzes-a-gazdasag-szolgالاتaban-cimu-koncepciorol> (utolsó letöltés: 2018. január 12.)

Kormany.hu (2016): Végzettségi nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem – Cselekvési terv 2014–2020, Köznevelésért Felelős Államtitkarság; http://www.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekv%C3%A9si-terv_20161109.pdf (utolsó letöltés: 2018. július 7.)

Kormany.hu (2017): Az alapjövedelem megalapozatlan felvetése a foglalkoztatás eredményeit veszélyezteti; <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/szocialis-ugyekert-es-tarsadalmi-felzarkozasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/az-alapjovedelem-megalapozatlan-felvetese-a-foglalkoztat-as-eredmenyeit-veszelyezteti> (utolsó letöltés: 2018. július 12.)

Kormany.hu (2018), hivatalos kormányzati tájékoztató felület – Fókuszban a szakképzés 2018. július 10.; [kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/hirek/fokuszb-an-a-szakkepzes](http://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/hirek/fokuszb-an-a-szakkepzes) (utolsó letöltés: 2018. július 14.)

Kovács Antal – Paár Dávid – Elbert Gábor – Welker Zsanett – Stocker Miklós – Ács Pongrácz (2015): A magyar háztartások sportfogyasztási szokásainak felmérése. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Fiziotherápiás- és Sporttudományi Intézet

Kozma Judit (2003): A szegénység pszichológiai vonatkozásai. IN: Esély, 2003/2

Köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) (2011), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

KSH a: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/laekindikator/laekindikator10m.pdf>

KSH c: Fogalomtár <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/hazteletszinvm.pdf>

KSH d: <http://www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/jovhelyzet04.pdf>

KSH 2016a: A foglalkoztatottak száma a foglalkoztatás jellege szerint, nemenként (2006–)

KSH 2016b: A szegénységgel vagy társadalmi kirekesztődéssel kapcsolatos fontosabb indikátorok, referencia év szerint (2010–) ; http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zaa007.html

KSH 2016c: A köznevelésben szakmai képzésben részesülők és vizsgát tettek száma 2016-ban; <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp> (utolsó letöltés: 2018.06.05.)

KSH 2016d: Oktatási adatok, 2015/2016, Statisztikai Tükör; <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> (utolsó letöltés: 2018. március 23.)

Lénárd Sándor (2015): „Ez egy motiválatlan banda!” In: (szerk.) N. Kollár Katalin – Rapos Nóra: A társas, társadalmi viszonyok, Budapest: Eötvös Kiadó, pp. 82–91

Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1, 1–11. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> (utolsó letöltés: 2018.04.12.)

Liskó Ilona (2001): *A cigány tanulók és a pedagógusok*. In: *Iskolakultúra*, 2001, 12:3-14

Liskó Ilona (2004): A középfokú végzettségű fiatalok munkavállalása, továbbtanulása. In: *Munkaerőpiaci tükrök* 2004, p. 105-110.

Liskó Ilona (2006): *Roma gyerekek a szakképzésben*. In: Havas Gábor – Liskó Ilona: *Óvodától a szakmáig*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest: Új Mandátum Kiadó

Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas et al. (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*, Budapest: ECOSTAT

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK a) szintvizsgáról szóló tájékoztatója, <https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/szintvizsga-2030>

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) (2010): Megállapodás a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara között. Elérhető itt: <https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/szakkepzezzel-kapcsolatos-dokumentumok-2024> (utolsó letöltés: 2018. június 5.)

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) (2015): Kamarai Garanciavállalásról szóló törvénye, [mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/kamarai-garanciavallalas-12539](https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/kamarai-garanciavallalas-12539) (utolsó letöltés: 2018. július 28.

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) (2017): Szintvizsga – Jogszabály és eljárásrend ismeret, 2017. Letölthető innen: <https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/szintvizsga-2030> (utolsó letöltés: 2018. június 5.)

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) (2018): Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Mesterképzési és Mestervizsga Szabályzatának módosítása, elérhető itt: <https://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/mestervizsga-2027>

Majtényi Balázs – Majtényi György (2012): *Cigánykérdés Magyarországon 1945–2010*. MTA TTKI, Budapest: Libri

Mihálka Gáborné (2014): A komplex szakmai vizsga jogi keretei. In: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) (2014): *Kézikönyv a komplex szakmai vizsgák szervezéséhez*. pp. 50–50

Magyar Tudományos Akadémia Közgyűlése: A 25/2010. (V. 4.) számú határozattal elfogadott dokumentum

Makó Ágnes (2015): A szakképzett pályakezdők munkaerő-piaci helyzete és elhelyezkedési esélyei. *Közgazdasági Szemle*, 5, 502–524. <http://dx.doi.org/10.18414/ksz>

Makó Ágnes – Hajdú Miklós – Nyíró Zsuzsa – Tóth István János (2016a): Szakiskolák, oktatás, szegénység. Egy interjú kutatás eredményei. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2016/3.

- Makó Ágnes – Hajdu Miklós – Tóth István János (2016b): Szakiskolák, oktatás, szegénység – Egy interjú kutatás eredményei. In: Esély, 2016/6 [a megegyező címen publikált anyag tartalmilag módosított változata]
- Mayer József (2009): Integráció három lépésben. <http://ofi.hu/mayer-jozsef-integracio-harom-dimenzioban>
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In Macturk, R. H. – Morgan, G. A. (szerk.): Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, Volume 12., Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, pp. 273–292
- Medgyesi Márton – Szívós Péter – Tóth István György (1998): A háztartások jövedelmi szervezete, egyenlőtlenségek, szegénység és jóléti támogatások. In: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Társadalmi tény-kép
- Messing Vera – Molnár Emília (2011): Bezáródó kapcsolati hálók: szegény roma háztartások kapcsolati jellemzői. In: Esély 2011/5 (22. évf./5.sz.) pp. 47–74
- Modláné Görgényi Ildikó (2015): Duális képzéssel a munka világában – duális szakképzés Magyarországon. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara
- N. Kollár Katalin (2015): Hogyan alakulnak ki a normák? In: (szerk.) N. Kollár Katalin – Rapos Nóra: A társas, társadalmi viszonyok, Budapest: Eötvös Kiadó, pp. 33–42
- Németh Lajos (szerk.) (2012): *A szakképzési törvény 1993–2011*, Budapest: Complex kiadó
- Narayan, D. (1999): Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty. Policy Research Working Paper 20167. World Bank
- Nguyen Luu, L. A. (2000): A szociálpszichológia alapkérdései. In: (szerk.) Oláh Attila – Bugán Antal: Fejezetek a pszichológia alapterületeiből, Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- NIS: Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2009 – 2024. *Az Országgyűlés 88/2009. (X. 29.) OGY határozata a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról* megnevezésű határozat melléklete, Budapest, 2009
- NMH 2014: A szakképzés szabályozása. Tájékoztató a szakképzési szakértők szakképzési változásokra való felkészítéséhez
(https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/NFA_KA_fejlesztési_projektek/A_szakkepzes_szabalyozasa_tajekoztato_fuzet.pdf, utolsó letöltés: 2018.05.01.)
- OECD (2017): Education at a Glance 2017. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2017, https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1 (utolsó letöltés: 2018.05.05.)
- OKM-SZMM közös közlemény az előrehozott szakképzés bevezetéséről, <https://www.pbkik.hu/hu/szakkepzes-mesterkepzes/cikkek/elorehozott-szakiskolai-szakkepzes-okm-szmm-kozos-kozlemen-y-8257?print=1> (utolsó letöltés: 2018. július 26.)
- Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. In: Erdélyi Társadalom 2005/2. p. 55-70
- Patton, M.Q. (1990): Designing Quantitative Studies. In: Qualitative evaluation and research methods (pp. 169–186). Beverly Hills, CA: Sage

Patton, M.Q. (2002): Qualitative Research & Evaluation Methods, 3rd Edition, Sage Publications, London, New Delhi: Thousand Oaks

Pécs–Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara (PBKIK) (2015): Kiemelt helyen a csúcstechnológia minél szélesebb megismertetése, https://www.pbkik.hu/hu/del-dunantuli-gazdasag_2/cikkek/kiemelt-helyen-a-csucstechnologia-minel-szelesebb-megismertetese-79743 (utolsó letöltés: 2018. február 12.)

Petriné Feyér J. (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer E.–Nahalka I. (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 202–231

Portes, A. – Landolt, P. (1996): The Downside of Social Capital. The American Prospect (26) May – Jun, pp. 18–21, 94

Princz Enikő – Bencéné Fekete Andrea (2016): Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére. In: Képzés és Gyakorlat, 14. évf. 3–4 sz. pp. 47–63

Przybylski, A. K. – Murayama, K. – DeHaan, C. R. – Gladwell, W. (2013): Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. In: Computers in Human Behavior, Vol. 29/4, July 2013, pp. 1841–1848

Putnam, R. (2000): Bowling Alone – The Collapse and Revival of American Community New York: Simon and Schuster

PWC (2017): Will robots really steal our jobs? An international analysis of the potential long term impact of automation; Pricewaterhouse Coopers LLP https://www.pwc.com/hu/hu/kiadvanyok/assets/pdf/impact_of_automation_on_jobs.pdf (utolsó letöltés: 2018. március 2.)

Radnóti K. (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In Kerber Z. (szerk.) Hidak a tantárgyak között. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, pp. 131–167

Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000a): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, Vol. 55, No. 1, 68-78, Rochester, NY: University of Rochester. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (utolsó letöltés: 2018. május 21.)

Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000b): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 (2000) Rochester, NY: University of Rochester; <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (utolsó letöltés: 2018. május 18.)

Sachs, J. D. – Benzell, S. G. – LaGarda, G. (2015): Robots: Curse or Blessing? A Basic Framework. National Bureau of Economic Research Working Papers, No. 21091

Sen, Amartya (1999): Development as freedom, Oxford: Oxford University Press.

Stack, C. (1974): All our Kin. New York: Basic Books

Steinberg, L. – Dornbusch, S. M. (1991): Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. Development Psychology, 27 (2), pp. 304–313

Stipek, D. J. (1993a): Motivation to learn: from theory to practice. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.

Stipek, D. J. (1993b): Motivating Underachievers. Learning. Stanford (CA): Stanford University

Szabó Gábor (1997): A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata. Budapest: Kandó Kálmán Műszaki Főiskola

Sik Endre (2003): Migráció, burokbán. MTA doktori disszertáció. Budapest–Delmenhorst

Stuenkel, D.–Wong, V. (2011): Stigma. In: (szerk.) Lubkin, I.–Larsen, P.: Chronic Illness. 8th ed. Burlington, MA: Jones and Bartlett Publishers, pp. 47–74

Suri, H. (2011): Purposeful sampling in qualitative research synthesis. In: Qualitative research journal, vol. 11, no. 2, pp. 63–75

Szakképzési törvény (Szt.), <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV> (utolsó letöltés: 2018. július 4.)

Szakképzési hozzájárulásról szóló törvény (Szhj.): 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról; <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100155.TV> (utolsó letöltés: 2018. július 4.)

Szalai Júlia (2013): Az esélyegyenlőség esélytelensége. In: Esély 2013/2, pp. 8–31

Szalavetz Andrea (2016): Az ipar 4.0 technológiák gazdasági hatásai – Egy induló kutatás kérdései <http://real.mtak.hu/39363/1/Ipar40.pdf> (utolsó letöltés: 2018. július 18.)

Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. Pécs: PTE FEEK

Szilágyi János (2018): Elveszett illúziók – Vitairat a magyar szakképzésről, <http://ckpinfo.hu/2018/01/14/elveszett-illuziok-vitairat-a-magyar-szakkepzesrol/>

Szretykó György (szerk.) (2007): A szegénység, az egészség és a társadalmi kirekesztettség. A roncsársadalom szociológiai és társadalomgazdaságtani dimenziói. Pécs: Comenius

Tajfel, Henri (1981): Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology, Cambridge: University Press

Tari Annamária (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban, fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: Tóth-Mózer Szilvia et al. (szerk.): Digitális Nemzedék Konferencia tanulmánykötet, Budapest: ELTE PPK

Tóth István János (2016): A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete – 2016, Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet; https://gvi.hu/files/researches/486/szakiskola_2016_tanulok_tanulmany_160317.pdf (utolsó letöltés: 2018. április 11.)

Tóth Péter (2012): Oktatási stratégiák a szakképzésben. Kutatási füzetek IX., Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
238

Valuch Tibor (2014): A rendszerváltás hatásai a magyar társadalom térbeliségére. In: *Metszetek* 2014/2, pp. 110–118

Vámosi Tamás (2015): *Tanoncból mesterember*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Vámosi Tamás (2017): A középfokú duális szakképzés értékelése a kibocsátás és komplex vizsga eredményeinek tükrében. In: *Válogatott tanulmányok*; Pécs: Pécsi Tudományegyetem, pp. 124–130

Vass Csaba (2007): Intra- és multiszociális szegénység és a szegénység alatti világok. In: (szerk.) Szretykó György: *A szegénység, az egészség és a társadalmi kirekesztettség. A roncs társadalom szociológiai és társadalomgazdaságtani dimenziói*. Pécs: Comenius

Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport: elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*, Budapest: Osiris

Világbank, Poverty Overview, é.n.: <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview> (utolsó letöltés: 2018. július 6.)

Walker, R. (2016): A szegénység szégyene. In: *Esély* 2016/3

Waxman, C. (1977): *The Stigma of Poverty: A Critique of Poverty Theories and Policies*. New York: Pergamon Press

Woolcock, M. (2001): The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research* 2 (1) pp. 11–17

Zsoldos András (2016): *A szakképzés története, jelenlegi helyzete és megítélése Magyarországon*. Habilitációs dolgozat, Miskolci Egyetem

10 Rövidítésjegyzék

AROPE	At-Risk-Of Poverty or Social Exclusion Rate
ÁSZ	Állami Számvevőszék
AWI	Argon védőgázas volfrámelektrodás ívhegesztés
BTMN	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók
EU2020	Európa 2020 Stratégia
KKV-k	Kis- és középvállalkozások
KLIK	Klebensberg Intézményfenntartó Központ
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
KTM	Kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhely
MKIK	Magyar Kereskedelmi és Iparkamara
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
NAT	Nemzet Alaptanterv
MFKB	Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok
NMH	Nemzeti Munkaügyi Hivatal
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
Ped. II.	A kötelező pedagógusminősítés egy fokozata
PBKIK	Pécs–Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara
SNI	Sajátos nevelési igényű tanuló
SZÖSZ	Szak- és Felnőttképzési Önkormányzati Szabályzat
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
Szt.	Szakképzési törvény
SZVK	Szakmai és vizsgakövetelmények
TISZK	Területi Integrált Szakképzési Központ
2H	Hátrányos helyzet
3H	Halmazottan hátrányos helyzet

11 Mellékletek

11.1 1. számú melléklet: Elvégzett kutatási tevékenységek

a kutatásai esemény csoportja	ID	a kutatási esemény típusa	megkérdezett	a felvétel dátuma	településtípus / a vállalat jellemzője / külön tanműhely van-e (K)	nem	születés i év
0	00-I1	interjú	képzési központvezető	16.05.19.	Közép- Magyarország, főváros / multin. váll. (K)	nő	1975 k.
	00-FO	fókuszcsoport	7 diák	16.06.01.	Közép- Magyarország, főváros / multin. váll. (K)	6 fiú, 1 lány	1997 - 2002
	09-INT	interjú	Dale A. Martin, a duális képzésben részt vevő munkaadó	17.04.21.	Közép- Magyarország, főváros / multin. váll. (K)	férfi	1957
	02-INT	interjú	kormányzati tanácsadó, anonim	17.03.16.	Közép- Magyarország, főváros	férfi	n.a.
	07-INT	interjú	a duális képzésben részt nem vevő munkaadó	17.03.31.	Közép- Magyarország, főváros / kisváll.	férfi	1970 k.
	08-INT	interjú	Kordás László, konföderációs szintű szakszervezeti vezető	17.04.07.	Közép- Magyarország, főváros	férfi	1969
	10-INT	interjú	a duális képzésben részt vevő cég vezetője	17.05.16.	Dél-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra / középváll.	nő	1955 k.
1	11-INT	interjú	elméleti tanár	18.02.06.	Közép- Magyarország, főváros	férfi	1965 k.
	12-INT	interjú	gyakorlati tanár	18.02.06.	Közép- Magyarország, főváros	férfi	1970 k.
	0C-FO	fókuszcsoport	8 diák	17.01.10.	Közép- Magyarország, főváros	8 fiú	2000 - 2001
2	21-INT	interjú	elméleti tanár	17.11.10.	kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1980 k.

	22-INT	interjú	gyakorlati tanár	17.11.10.	kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1955 k.
	03-INT	interjú	iskolaigazgató	17.03.21.	kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	férfi	1975 k.
	2-FO	fókuszcsoporth	8 diák	18.06.06.	kisváros (20 ezer fő alatti város), közepes infrastruktúra	8 fiú	1998 - 2002
	05-INT	interjú	elméleti tanár	17.03.21.	középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg kűszkűdik	férfi	1975 k.
	04-INT	interjú	mester	17.03.21.	Észak-Magyarország, kűszsűg / multin. váll. (K)	férfi	1960 k.
3	31-INT	interjú	elméleti tanár	17.11.16.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll. 1 (K)	férfi	1970
	32-INT	interjú	gyak. okt./mester	17.11.16.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll. 1 (K)	férfi	1975 k.
	3-FO	fókuszcsoporth	10 diák	18.06.12.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll.1 (K)	9 fiű, 1 lány	2001 - 2003
	01-INT	interjú	kűpzűsi kűzpontvezetű	2017.03.13.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll. 1 (K)	férfi	1970 k.
	33-INT	interjú	mester	17.11.30.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll. 2	férfi	1983
	34-INT	interjú	szakszervezeti vezetű	17.11.16.	Kűzűp-Dunántűl, kűzűpváros (20-100 ezer fű), volt iparváros, jelenleg is prosperál / nagyváll. 1	férfi	1955 k.

4	41-INT	interjú	elméleti tanár	17.11.29.	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1970
	42-INT	interjú	gyakorlati tanár	17.11.29.	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1955 k.
	4A-FO	fókuszcsoporth	10 diák	16.11.11.	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	10 fiú	1995 - 2000
	43-FO	fókuszcsoporth	cégvezető, képzési központvezető, mester	17.11.30.	Dél-Dunántúl, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik / kisváll., KTM (K)	férfi, nő, férfi	1960 k., 1975 k., 1954
	44-INT	interjú	mester	17.11.30.	Dél-Dunántúl, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra / multin. váll. (K)	férfi	1955 k.
	45-INT	interjú	mester	17.11.30.	Dél-Dunántúl, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra / multin. váll. (K)	férfi	1983
	46-INT	interjú	képzési központvezető	11.17.29.	Dél-Dunántúl, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra / multin. váll. (K)	nő	1960 k.
5	51-INT	interjú	elméleti tanár	18.01.25.	középváros (20-100 ezer fő) a főváros agglomerációjában	férfi	1960 k.
	5-FO	fókuszcsoporth	5 diák	18.01.25.	középváros (20-100 ezer fő) a főváros agglomerációjában	5 fiú	1999 - 2002
	06-INT	interjú	mester	17.03.30.	Közép-Magyarország, főváros / állami nagyváll (K).	férfi	1954
	53-FO	fókuszcsoporth	iskolaigazgató, szakképzési centrumvezető	18.01.15.	középváros (20-100 ezer fő) a főváros agglomerációjában	férfi, férfi	1960 k., 1960 k.
6	61-INT	interjú	elméleti tanár	17.12.15.	Észak-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1960 k.

	62-INT	interjú	gyakorlati tanár	17.12.15.	Észak-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1980 k.
	6A-FO	fókuszcsoporth	fókuszcsoporth	17.12.15.	Észak-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	9 fiú	1997 - 2001
	6B-FO	fókuszcsoporth	fókuszcsoporth	17.12.15.	Észak-Alföld, nagyváros (100 ezer fő felett), jó infrastruktúra	5 fiú	1997 - 1999
7	71-INT	interjú	elméleti tanár	18.02.14.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi	n.a.
	72-INT	interjú	gyakorlati tanár	18.02.14.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	férfi	1966
	73-INT	interjú	iskolaigazgató	18.02.14.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	nő	1965 k.
	7A-FO	fókuszcsoporth	5 diák	18.02.14.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra	5 fiú	2002 - 2003
	7B-FO	fókuszcsoporth	4 diák	18.02.13.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra / középvál. 2 (K)	4 fiú	1998 - 2000
	74-INT	interjú	mester	18.02.14.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra / középvál. 1	férfi	1970 k.
	75-FO	fókuszcsoporth	mesterasszisztens, mester, munkaadó, alkalmazott	18.02.13.	Észak-Alföld, kisváros (20 ezer fő alatti város), gyenge infrastruktúra / középvál. 2 (K)	férfi, férfi, férfi, férfi	1975 k., 1975 k., 1975 k., 1955 k.
8	8A-FO	fókuszcsoporth	2 diák	18.03.09.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	2 fiú	1997, 1998
	8B-FO	fókuszcsoporth	3 diák	18.03.09.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	3 fiú	1999 - 2001

	81-FO	fókuszcsoporth	elméleti tanár, gyakorlati tanár	18.03.09.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi, férfi	1954, 1957
	86-INT	interjú	iskolaigazgató	18.03.09.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	férfi	1980
	83-FO	fókuszcsoporth	mester, munkaadó, mester 2, művezető	18.03.08.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik / középváll. 1	férfi, férfi, férfi, férfi	1981, 1950 k., 1955 k., 1981
	84-INT	interjú	mester	18.03.08.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik / középváll. 2	férfi	n.a.
	85-INT	interjú	megyei kamarai vezető	18.03.09.	Észak-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), volt iparváros, jelenleg küszködik	nő	1965 k.
9	9-FO	fókuszcsoporth	5 diák	18.06.07.	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	5 fiú	2001 - 2003
	91-INT	interjú	elméleti tanár	18.06.07.	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1956
	92-INT	interjú	gyakorlati tanár	18.06.07.	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra	férfi	1959
	93-INT	interjú	mester	18.06.07.	Nyugat-Dunántúl, nagyváros (100 fő felett), jó infrastruktúra / KTM (K)	férfi	1966
10	0A-FO	fókuszcsoporth	8 diák	16.11.10.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	8 fiú	1997 - 1999
	111-INT	interjú	elméleti tanár	18.05.29.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1967
	112-INT	interjú	gyakorlati tanár	18.05.29.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1956

	113-INT	interjú	mester	18.05.29.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra / középvall. 1	férfi	1950 k.
	114-INT	interjú	mester	18.05.29.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra / középvall. 2	férfi	1969
	115-INT	interjú	munkaadó	18.05.29.	Dél-Alföld, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra / középvall. 2	férfi	1975
11	0A-FO	fókuszcsoport	8 diák	17.01.18.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	8 fiú	1995 - 2001
	121-INT	interjú	elméleti tanár	18.06.20.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	n.a.
	122-INT	interjú	gyakorlati tanár	18.06.20.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1956
	123-INT	interjú	mester	18.06.27.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra / multin. váll. (K)	férfi	1980 k.
	124-INT	interjú	mester	18.06.27.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra, kisvall.	férfi	1972
	125-INT	interjú	mester	18.06.20.	Közép-Magyarország, középváros (20-100 ezer fő), jó infrastruktúra	férfi	1961
12	131-INT	interjú	volt NMH szakmai referens	17.11.09.	Budapest	férfi	1955 k.

11.2 2. számú melléklet: Szülői tájékoztató

Tisztelt Szülő!

Gyermeke, _____ 2018 júniusában, az iskolában egy kétórás, csoportos foglalkozáson fog részt venni. A csoportban további 4 tanuló lesz. A tanulókkal Ébl Zsuzsa, az Eötvös egyetem diákja beszélget majd az iskoláról és a szakmájukról. A foglalkozás egyszeri alkalom. Célja, hogy az ország különböző pontjairól származó fiatalok elmondják véleményüket, gondolataikat a tanulásról. A tanulók véleményéből és gondolataiból egyetemi tanulmány készül, melyben a tanulók neve nem lesz feltüntetve. Az iskola vezetője, tanárai és más dolgozói a tanulók által elmondottakról nem értesülnek, a csoportban csak a gyerekek és a foglalkozást vezető lesz jelen. A foglalkozás alatt a gyerekek szendvicset, üdítőt és rágsálnivalót kapnak. A foglalkozás témáit a lap alsó felén felsoroljuk. Ha gyermeke részvételéhez nem járul hozzá, azt személyesen, telefonon, vagy írásban jelezheti az iskolának. Ez esetben a gyermek a foglalkozáson nem vesz részt.

Köszönettel:

A foglalkozás témái:

- Szakmaválasztás. Miért ezt a szakmát választotta a tanuló?
- A bejárás nehézségei. Rossz idő esetén, télen hogyan jut be az iskolába, vagy a gyakorlat helyére a gyerek? Ha rossz a közlekedés, hogyan oldja meg a bejutást?
- A közismereti tananyag. Sok-e, kevés-e a közismereti óra?
- A elméleti tananyag. Elég idő van-e rá? Sok-e, kevés-e az elméleti óra?
- Gyakorlat. Milyen az iskolai tanműhely? Milyen a céges tanműhely? Hogyan tanít a mester? Kedvesek-e a cég alkalmazottai? Elég-e a gyakorlati idő?
- A jövő. Milyenek a környéken a munkalehetőségek? Milyenek a munkaadók? Hol szeretne dolgozni a gyerek? A közelben, vagy messze? Szeretne-e a gyakorlati helyen maradni? Szeretne-e a szakmájában maradni? Szeretne-e az országban maradni?
- Fogyatékosággal élő tanulók esélyegyenlősége
- Családi háttér
- A volt osztálytársak életpályája

11.3 3. számú melléklet: A kutatás első szakaszában (diákokkal) felvett fókuszcsoportok kérdéssora

Focus group guideline related to the research carried out in frames of EaSI grant titled Improving expertise in the field of industrial relations (VS/2016/0104)

I. Introduction

Ice-breaking rounds (as many as needed)

Potential guiding topics:

- pets
- sports
- favorite food
- favorite music
- sleep (Are you an owl or a skylark?)
- etc.

II. Ground topics

Right in the middle: Let's talk about employment after this school/training!

- Potential guiding questions:
- How much are you sure, that you will get a job after finishing this school?
 - + at the company (you do your training)?
 - + in your country?
 - + abroad?
- Etc.

Let's talk about money!

Potential guiding questions:

What amount of a wage/salary do you expect to earn after finishing this school?

What would be the minimum level of wage/salary you still would be willing to work for in your profession?

In your opinion how much money is needed to have a decent life?

Etc.

Why did you choose this profession?

Things to find out:

- How much money and how much a desire for favorite/”cool” things to do affected their decision?
- How much was their families’ pressure in it?
- How much were they affected by their broader environment? (teachers, neighbors, a charismatic person living in the village, etc.)
- How much were good reputation of dual VET system in it? (good governmental decisions, a might good turn in this kind of education, etc.)

Which (and how much) of the followings would affect your decision to choose (or hold) a given workplace?

- money
- geographical distance from home
- collective at workplace
- conditions (equipment/supplies/security, etc.) at workplace
- else?

Think on your future workplace! What could make you feel, that your rights as an employee are ensured there?

III. Key topics 1

What would you change in your education/training for sake of increasing your chances for getting a job you expect?

How much do you think you / your generation are involved in decision making, concerning your education and training?

How much do you think ordinary people care about your generation’s future prosperity and successfulness?

How much do you think your teachers/trainers care about your opinion regarding your education/training?

How much do you think politicians care about your / your generation’s opinion regarding your education/training?

Let's talk about ways for your opinions to be more listened to, and for you to get more involved in decision making, regarding your education/training and future prosperity!

IV. Key topics 2

Have you ever heard the word/notion: deflation?

After a “common” answer, murmur or nodding: What could it mean? The word can be anything strange. The students need to get used to not trying to give the “right” answer by all means (“Yes, I have! It means... umm...!”). Give short explanation of your “fake” words, if needed: “Deflation is an increase of the value of your money”. Quick round (max. 2 min.).

Have you ever heard the word/notion: portfolio?

The word can be anything strange. (max. 2 min.) After a “common” answer, murmur or nodding: What could it mean? Short explanation, if needed.

Have you ever heard the word/notion: **trade union**?

After a “common” answer, murmur or nodding: What could it mean?

If some participants do know something substantial about trade unions: Tell me about your opinions and feelings towards them! Do we need them? Are they useful for employees?

If answers are foggy, please read out the Wikipedia-definition below, and continue with question 16.

If they do not know anything substantial about trade unions, please read out the followings (interpreted):

“A trade union is an organization of workers who have come together to achieve common goals such as protecting the integrity of its trade, improving safety standards, achieving higher pay and benefits such as health care and retirement, increasing the number of employees an employer assigns to complete the work, and better working conditions. The trade union, through its leadership, bargains with the employer on behalf of union members and negotiates labor contracts (collective bargaining) with employers. The most common purpose of these associations or unions is "maintaining or improving the conditions of their employment". This may include the negotiation of wages, work rules, complaint procedures, rules governing hiring, firing and promotion of workers, benefits, workplace safety and policies. The citation comes from Wikipedia.”

Now you know what a trade union is. What do you think about trade unions? Do you need them? Why? Are they useful for employees?

Does it worth to join a trade union? Why does? Why doesn't?

Would you make any sacrifice for being a member of a trade union? What would that be?

If there are no members of any trade unions in your school or on your place of training / future workplace yet, how could a trade union reach you?

IV. Control topics

According to experiences of Hungarian research team a reason of youngsters neglecting trade unions is a lack of trust in any kind of organizations. Please, do not ask directly about trust, use phrases of “how do like?” and “what do you think?” instead!

Let's talk about the church!

Potential guiding questions:

- What do you think about the church? (Do not name any, if they do, ask about that one!)
- How do you like the church? Not the religion, but the things church usually do in society.
- Etc.

Let's talk about NGO-s!

Potential guiding questions:

- What do you think about... (cite 3–4 well-known NGO-s names here – e.g. choose some from advertisements of commercial TV-s)?
- Etc.

Let's talk about politics!

Potential guiding questions:

- How do you like politics? / What do you think about politics?
- Would you elect if elections were right now (and if you had the age to do it)? Why? Why not?
- Etc.

11.4 4. számú melléklet: A kutatás első szakaszában felvett interjúk kérdései

Questionnaire of semi-structured interviews

6 potential interviewees out of 10 are specific:

- Principal of a dual VET school
- Practical teacher of a dual VET school (1.)
- Practical teacher of a dual VET school (2.)
- Leader of a company applying dual VET system
- Leader of a company not applying dual VET system
- A confederation level TU leader

Remaining 4 may be divided on the research groups' authority:

- A teacher of theoretical training
- Leader of National Employment Office
- A decision maker on behalf of Ministry of Education
- Leader of Employers' Union

Dear Participant!

The following questions are connected to the research being carried out by Vasas Trade Union (Hungary) and Eötvös University (Budapest) in frames of the EU grant Improving expertise on labour relations' impact on youth employment and employability in Central and South Eastern Europe (VP/2015/004/0109). The project concerns dual VET education system and includes 6 countries (Bulgaria, Poland, Hungary, Austria, Serbia, Croatia).

Your answers are voluntary and confidential.

Thank you for your cooperation!

Questionnaire

General Questions to be applied in all interviews:

1. What is your general opinion about dual VET system? (Things to be find out: What are the factors of success? And a ~SWOT analysis of the system)
2. What are your suggestions to improve dual VET system?
3. Who has the main responsibilities regarding dual VET system?

4. How do you see employment and employability of dual VET students after finishing VET?
5. Some people say that the state should adjust dual VET system more to employers' needs. (Quality, number of experts on different fields, etc.¹⁴³) What do you think about this?
6. What would you suggest to decision makers regarding dual VET system?
7. How do you get a feedback from students on dual VET system?
8. How do you see the future of dual VET system?

Additional questions for Principals:

1. Could you introduce your school by describing the structure¹⁴⁴, starting with its main goals?
2. What problems do you face while implementing dual VET system in your school?
3. Do you think your school's infrastructure, machines are suitable for providing a quality training?
4. Most of students are complaining about practical training regarding quality and its sort time. Sometimes there is no appropriate equipment for a high quality training, and – especially when training is carried out by training centers, not companies – there are tasks which apparently decrease costs of the training, but don't give a broad knowledge on their professions, e. g. the students prepare hammers a whole year long. What do you think about this?
5. Some students are complaining about theoretical part of the training. "We don't talk about what we should." – they say. For example they are taught about the history of welding instead of physical knowledge connected to it. What do you think about this?
6. Many students would like to make trips to (other) companies to see what they do there. What do you think about this?
7. Do you think the safety standards and procedures are in compliance with legal rules and does it impact the dual VET system?
8. How do you make students familiar with safety rules?

¹⁴³ For Austria: Some people say that the state should have a greater influence on dual VET in Austria. What do you think about this?

¹⁴⁴ Who provides a financial background for the school? What type of place is the practical training carried out in? (In some schools some parts of practical training are carried out in workrooms, some industries provide students a fully equipped workroom out of the factory.)

9. Does your school provide students with information on trade unions? Do you think lessons about trade unions were useful for students?

Additional questions for Practical Teachers:

1. Could you introduce your school by describing the structure¹⁴⁵, starting with its main goals?
2. What problems do you face while implementing dual VET system in your school?
3. Do you think your school's infrastructure, machines are suitable for providing a quality training?
4. Most of students are complaining about practical training regarding quality and its sort time. Sometimes there is no appropriate equipment for a high quality training, and – especially when training is carried out by training centers, not companies – there are tasks which apparently decrease costs of the training, but don't give a broad knowledge on their professions, e. g. the students prepare hammers a whole year long. What do you think about this?
5. Some students are complaining about theoretical part of the training. "We don't talk about what we should." – they say. For example they are taught about the history of welding instead of physical knowledge connected to it. What do you think about this?
6. Many students would like to make trips to (other) companies to see what they do there. What do you think about this?
7. Do you think the safety standards and procedures are in compliance with legal rules and does it impact the dual VET system?
8. How do you make students familiar with safety rules?
9. Does your school provide students with information on trade unions? Do you think lessons about trade unions were useful for students?
10. What would you change in your school if you were the principal?
11. What would you change if you taught theoretical training?

Additional questions for Companies applying dual VET system:

1. Please, define the school-employer relations!
2. During previous focus groups many students said they would move abroad for better wages. What do you think about this? What would you do for them to stay?

¹⁴⁵ Who provides a financial background for the school? What type of place is the practical training carried out in? (In some schools some parts of practical training are carried out in workrooms, some industries provide students a fully equipped workroom out of the factory.)

Additional questions for Companies not applying dual VET system:

1. Sequence of general questions and also additional ones may vary in this case.
2. What are the reasons your company does not apply dual VET system? What should be changed in the system so your company would implement it?
3. During previous focus groups many students said they would move abroad for better wages. What do you think about this? What would you do for young workers to stay in the country?

Additional questions for TU confederation leader:

1. How do you think youth employment and employability regarding dual VET system can be improved?
2. Please, define membership regarding age in your trade unions!
3. During previous focus groups many students turned out not knowing anything about trade unions. Many of them would not join, because they don't trust any organizations. How do you think dual VET students of metal sector could be reached by trade unions? What would you do for making them familiar with trade unions? How would you organize them?¹⁴⁶

Potential additional professions of interviewees

For sake of the country reports' to be comparable, questionnaires for optional professions of interviewees should be also harmonized. Please, make your decisions on optional interviews until 6 March.

Additional questions for Ministry of Education:

1. How do you evaluate dual VET system?
2. Most of students are complaining about practical training regarding quality and its sort time. Sometimes there is no appropriate equipment for a high quality training, and – especially when training is carried out by training centers, not companies – there are tasks which apparently decrease costs of the training, but don't give a broad knowledge on their professions, e. g. the students prepare hammers a whole year long. What do you think about this?

¹⁴⁶ Organize: build membership.

3. Some students are complaining about theoretical part of the training. “We don’t talk about what we should.” – they say. For example they are taught about the history of welding instead of physical knowledge connected to it. What do you think about this?
4. How do you get students feedbacks on dual VET system?
5. During previous focus groups many students said they would move abroad for better wages. What do you think about this?
6. If anything was possible, what would you, personally, change in dual VET system?

Additional question for Employers Union:

During previous focus groups many students said they would move abroad for better wages. What do you think about this?

Additional questions for Teachers of theoretical training:

1. Could you introduce your school by describing the structure¹⁴⁷, starting with its main goals?
2. What problems do you face while implementing dual VET system in your school?
3. Do you think your school’s infrastructure, machines are suitable for providing a quality training?
4. Most of students are complaining about practical training regarding quality and its sort time. Sometimes there is no appropriate equipment for a high quality training, and – especially when training is carried out by training centers, not companies – there are tasks which apparently decrease costs of the training, but don’t give a broad knowledge on their professions, e. g. the students prepare hammers a whole year long. What do you think about this?
5. Some students are complaining about theoretical part of the training. “We don’t talk about what we should.” – they say. For example they are taught about the history of welding instead of physical knowledge connected to it. What do you think about this?
6. Many students would like to make trips to (other) companies to see what they do there. What do you think about this?
7. Do you think the safety standards and procedures are in compliance with legal rules and does it impact the dual VET system?
8. How do you make students familiar with safety rules?

¹⁴⁷ Who provides a financial background for the school? What type of place is the practical training carried out in? (In some schools some parts of practical training are carried out in workrooms, some industries provide students a fully equipped workroom out of the factory.)

9. What would you change in your school if you were the principal?
10. What would you change if you taught practical training?
11. Does your school provide students with information on trade unions? Do you think lessons about trade unions were useful for students?

Additional question for the representative of National Employment Office

During previous focus groups, many students said they would move abroad for better wages. What do you think about this?

11.5 5. számú melléklet: A kutatás második szakaszában felvett fókuszcsoporthoz tartozó témák

Szakmaválasztás

- Miért ezt a szakmát választottad? [Arra a szakmára vettek fel, amire eredetileg szeretnél menni?]
- Van, vagy volt a családjában, környezetében, akinek ez a szakmája?
- Mennyire játszott szerepet a pénz?
- Tudtad-e a jelentkezéskor, hogy mivel foglalkozik egy [lakatos, hegesztő, forgácsoló, stb.]?
- Tudtad-e a jelentkezéskor, hogy amire jelentkezel, az hiányszakma-e, vagy sem?
- Mennyire számított, hogy közel legyen az iskola?

A bejárás nehézségei

- Vannak-e gondjaid a bejárással?
- Szoktál-e késni? Ha igen, legtöbbször miért?
- Rossz idő esetén, vagy télen hogyan jutsz be az iskolába, vagy a gyakorlat helyére? Ha rossz a közlekedés, hogyan oldod meg a bejutást?
- Van olyan, hogy sokkal korábban érsz be, mint kellene?
- Hánykor kelsz iskolai napon? Hánykor kelsz gyakorlati napon?

A tananyag

- Sok-e, kevés-e a közismereti óra?
- Elég idő van-e az elméletre? Sok-e, kevés-e az elméleti óra?
- Milyenek a nyelvórák?

A műhelyek

- Milyen az iskolai tanműhely? Milyen a céges tanműhely?
- Hogyan tanít a mester? Kedvesek-e a cég alkalmazottai? Elég-e a gyakorlati idő?

Mik a terveid?

- Milyenek a környéken a munkalehetőségek?

- Milyenek a munkaadók?
- Hol szeretnél dolgozni? A közelben, vagy messze?
- Szeretnél a gyakorlati helyeden maradni?
- Szeretnél a szakmádban maradni?
- Szeretnél az országban maradni? Mennél külföldre? Ha igen, miért, ha nem, miért?

Munkahely

- Ha a jövőbeli munkahelyedre gondolsz, mi az, ami fontos számodra? (pénz, földrajzi távolság, munkahelyi kollektíva, a munkahely felszereltsége, szakmai fejlődés, stb.)
- Mi az, ami miatt otthagynál egy munkahelyet?

Család és anyagi helyzet

- A szüleiddel laksz? Ha nem, kivel? Hányan laktok együtt?
- Hány testvéred van? Veletek laknak?
- Dolgoznak a szüleid/nagybátyád/nagynénéd/nagyobb testvéred [akiké a lakás, ahol laksz]? Mit dolgoznak? Mindig dolgoznak, vagy időnként igen, időnként nem?
- Segítesz a szüleidnek/nagybátyádnak/nagynénédnek/nagyobb testvérednek [akiké a lakás, ahol laksz] azzal, hogy dolgozol? Adsz haza az ösztöndíjadból?
- Magatokat gazdagnak, közepesnek, vagy szegénynek mondanád-e?
- Aki gazdagabb, annak könnyebb iskolába járni? Aki gazdagabb, az könnyebben kap munkát?

A többi tanuló

- Az osztályodban milyen tanulónak számítasz? Jobbnak, rosszabbnak, átlagosnak? Vannak-e gondjaid a tanáraiddal? Szoktál-e intőt, megrovást kapni? Van-e, hogy megbuksz? Miből?
- Minek kellene változnia ahhoz, hogy jobban tanulj? Minek kellene változnia ahhoz, hogy szívesebben járd iskolába, vagy a gyakorlati helyedre?
- Vannak fogyatékos osztálytársaid? Milyen velük a kapcsolatotod?
- A régi, általános iskolai osztálytársaid hol tanultak tovább?

11.6 6. számú melléklet: A kutatás második szakaszában felvett interjúk kérdései

[A különböző kompetenciájú interjúalanyokkal (elméleti, gyakorlati tanár, mester, stb.) felvett interjúk kérdéssora alapvetően megegyezik. Eltérés a negyedik kérdéscsoportban van, mely esetében az interjúalany kompetenciáját figyelembe véve tettem fel a kérdéseket, azaz például a vállalati mestereknél arra kérdeztem rá, hogy min változtatnának az iskolai oktatás kapcsán és fordítva.]

foglalkoztatnak tanulószervezés keretében. Ön létező problémának tartja-e ezt, és ha igen, miben látja ennek az okát?

7. Az Ön meglátása szerint hogyan hat majd a szegénység által fokozottan veszélyeztetett diákok jövőjére az ipar 4.0?
8. Az Ön véleménye szerint csatarendbe kell-e, és lehet-e állítani a duális szakképzést a szegénység, vagy mélyszegénység elleni harcban?
9. Az Ön véleménye szerint van különbség a szegénység által veszélyeztetett és nem veszélyeztetett diákok között abban, hogy mennyire motiváltak a tanulásra? Hogyan lehet motiválni a kevésbé motiváltakat?
10. Ön mennyire látja a továbbtanulás szempontjából átjárhatónak a jelenlegi középfokú duális rendszert?
11. Az alapkutatásban felmerült a probléma, hogy a vasas szakmákban elérhető tankönyvek elavultak, drágák és nem tartalmazzák a diákok által használandó gépek – akár felületes – megismeréséhez szükséges információkat. Ön – külön juttatás nélkül – részt venne-e egy a munkáltatóval közös munkában, egy online tankönyv kidolgozásában?
12. Ön mióta van a pályán? Tervezi, hogy marad? Kapott Ön pedagógiai képzést? (+Drogprevenció)